

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESPECIALIZAÇÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

**Contributos para a Inclusão Social de Crianças com
Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo**

Mafalda Reis Matroca

Portalegre, fevereiro, 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESPECIALIZAÇÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

Contributos para a Inclusão Social de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo

Orientadora: Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

Mestranda: Mafalda Reis Matroca

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre para obtenção de Grau de Mestre em Educação Especial.

Constituição do Júri:

Presidente: Professor Doutor Joaquim Luís Rodrigues Bonixe

Arguente: Professora Doutora Luísa Maria Serrano de Carvalho

Orientador: Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

Agradecimentos

Com esta dissertação encerra-se mais uma etapa importante na minha vida de estudante, que não foi possível sem o apoio, sabedoria e carinho de familiares, amigos e professores.

Aos meus pais, os meus melhores amigos e pilares de apoio, sem eles nada disto era possível, mas por mim sei que moviam até montanhas. Sei que fizeram os maiores esforços para me proporcionar esta oportunidade. Foram os que viram as minhas alegrias e as minhas frustrações durante toda esta etapa, e sempre me motivaram a não desistir e sempre me deram força para continuar.

À minha irmã, que foi a minha grande motivação para ingressar neste mestrado, e esteve sempre ao meu lado durante toda esta etapa, mostrando sempre o seu apoio incondicional.

À Professora Doutora Maria Elisabete Tomé Mendes, professora que já me acompanha há alguns anos, que contribuiu com o seu conhecimento e sabedoria, e sempre se mostrou disponível a responder a qualquer das minhas dúvidas, e cujo apoio e orientação foram fundamentais.

Aos professores do mestrado por me terem fornecido todos os conhecimentos e ferramentas para efetuar esta dissertação.

Às minhas colegas de mestrado, com as quais troquei conhecimentos, angústias e conquistas, as quais se mostraram sempre disponíveis para me ouvir e para me apoiar. Um especial agradecimento à Mariana Correia, amiga desde a altura do secundário, que me acompanhou na licenciatura e neste mestrado. Só ela sabe os obstáculos que ultrapassámos para chegar até aqui, sem o seu apoio e motivação, teria sido um processo muito mais árduo.

A todos os participantes neste estudo, pela disponibilidade para colaborarem nesta investigação.

A todos a minha mais sincera e eterna gratidão.

Muito obrigada!

Resumo

A inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento em contexto educativo, mais concretamente em jardim-de-infância, pode ser um desafio visto que se trata de crianças de tenra idade, o que pode ser um obstáculo para se perceber as suas necessidades específicas. No sentido de ultrapassar esse constrangimento e efetivar a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento, é preciso prestar especial atenção às interações estabelecidas entre todas as crianças no contexto educativo.

Além disso, é preciso saber ouvir as crianças para perceber como estas se sentem e percecionam a sua própria inclusão social no meio onde se inserem. É também importante que a própria estrutura e recursos do estabelecimento de educação pré-escolar permita a autonomia das crianças com perturbações do desenvolvimento, tendo acessibilidade que permita a deslocação autónoma em casos de mobilidade reduzida, bem como, a existência e incentivo ao uso de produtos de apoio.

Neste âmbito, surgiu a realização do estudo aqui apresentado, que pretende contribuir para a identificação de boas práticas e principais obstáculos para a inclusão social destas crianças.

Os participantes são crianças com desenvolvimento típico e atípico a frequentar duas salas do jardim-de-infância em estudo e as duas educadoras de infância desse estabelecimento de educação pré-escolar. A metodologia de recolha de dados utilizada neste estudo incluiu: observação participante das salas de atividades, da hora do recreio e da hora de almoço no refeitório; e, entrevistas realizadas às crianças e às educadoras de infância.

Como principais resultados verificámos que, de modo geral, todas as crianças com perturbações do desenvolvimento se encontram incluídas no contexto educativo e não se verificam situações de discriminação ou exclusão. Contudo, no que toca à acessibilidade do jardim-de-infância, é fundamental uma intervenção para eliminar as barreiras arquitetónicas existentes.

Palavras-Chave: Inclusão Social, Perturbações do Desenvolvimento, Educação Pré-Escolar

Abstract

The social inclusion of children with developmental disorders in an educational context, more specifically in kindergarten, can be a challenge, as these are very young children, which can be an obstacle to understanding their specific needs.

In order to disregard this constraint and enhance the social inclusion of children with developmental disorders, special attention needs to be paid to the social interactions established between all the children within the educational context. In addition, we need to listen to the children in order to understand how they feel and perceive their own social inclusion. It is also important that the structure and resources of the pre-school establishment allow the autonomy of children with developmental disorders, improving accessibility that allows for autonomous displacement in cases of reduced mobility, as well as the availability and reinforcement of use of support products.

This is the background to this study, which aims to help to identify good practices, as well as the main obstacles to the social inclusion of these children.

The participants are the children with typical and atypical development attending two kindergarten groups under study and the two kindergarten teachers at this pre-school establishment. The methodology of data collection used in this study were: participant observation of the group activities, playtime and lunchtime at the canteen; and, interviews with the children and the kindergarten teachers.

The main results were that, in general, all children with developmental disorders are included in the educational context, and there are no situations of discrimination or exclusion. Nevertheless, in regard to the accessibility of the kindergarten, it is essential to remove the existing architectural barriers.

Keywords: Social Inclusion, Developmental Disorders, Pre-School Education

Abreviaturas

IPI - Intervenção Precoce na Infância

PEI - Programa Educativo Individual

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

Introdução.....	11
CAPÍTULO I - PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	13
1.1. Enquadramento Histórico	13
1.2. Etiologia e sinais de alerta das perturbações do desenvolvimento.....	14
1.3. Tipologias de Perturbações do Desenvolvimento	17
CAPÍTULO II - INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO ATÍPICO	20
2.1. Inclusão Social.....	20
2.2. Estigmatização no âmbito das perturbações do desenvolvimento.....	21
2.3. Papel da comunidade na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento.....	24
CAPÍTULO III - INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	26
3.1. A Educação Inclusiva	26
3.1.1. Enquadramento legal	27
3.2. Acessibilidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar	30
3.2.1. Produtos de apoio para crianças com mobilidade reduzida.....	31
3.3. O papel dos educadores de infância na inclusão social das crianças	35
3.4. Importância da interação entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e os seus pares.....	36
CAPÍTULO IV - MÉTODO	39
4.1. Questões de investigação e objetivos.....	39
4.2. Metodologia.....	40
4.2.1. Participantes.....	42
4.2.2. Instrumentos.....	43
4.2.2.1. Guião de entrevista às educadoras de infância	43
4.2.2.2. Guião de entrevista às crianças com desenvolvimento típico e atípico.....	44
4.2.2.3. Guião de entrevista às crianças com perturbações do desenvolvimento.....	45
4.2.3. Procedimentos.....	45
4.3. Caracterização do contexto.....	47
4.3.1. Caracterização da instituição	47
4.3.2. Caracterização do grupo e da sala do jardim de infância	48
4.4. Caracterização das crianças em estudo	49
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	52

5.1. Observação do contexto educativo	52
5.1.1. Rotinas típicas das crianças no jardim de infância	52
5.1.2. Observação das atividades na sala, no recreio e no refeitório	53
5.1.3. Acessibilidade	58
5.2. Entrevistas	60
5.2.1. Entrevistas às educadoras de infância	60
5.2.2. Entrevistas às crianças com desenvolvimento típico	62
5.2.3. Entrevistas às crianças com perturbações do desenvolvimento	65
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
6.1. Observação em contexto educativo	68
6.1.1. Acessibilidade	72
6.2. Entrevistas às educadoras de infância	73
6.3. Entrevistas às crianças com desenvolvimento típico	74
6.4. Entrevistas às crianças com perturbações do desenvolvimento	75
Conclusão	77
Referências bibliográficas	80
ANEXOS	85
ANEXO I - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS	86
ANEXO II - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ACESSIBILIDADE	88
ANEXO III – GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA	90
ANEXO IV – ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA	92
ANEXO V– GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	94
ANEXO VI - ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	95
ANEXO VII - GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO	96
ANEXO VIII - ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO	98
ANEXO IX – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	100
ANEXO X - CONSENTIMENTO INFORMADO DIRIGIDO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	101
ANEXO XI - RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS NA SALA DE ATIVIDADES 1	102

ANEXO XII - RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS NA SALA DE ATIVIDADES 2.....	105
ANEXO XIII - RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS NO RECREIO E REFEITÓRIO.....	109
ANEXO XIV – RESPOSTAS DA EDUCADORA “T” À ENTREVISTA.....	113
ANEXO XV - RESPOSTAS DA EDUCADORA “P” À ENTREVISTA.....	116
ANEXO XVI - SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS (“MD”, “CO” E “BI”) À ENTREVISTA.....	120
ANEXO XVII SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS (“GA”, “BE” E “AR”) À ENTREVISTA.....	122
ANEXO XVIII - SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS (“GO”, “LO” E “MT”) À ENTREVISTA.....	124
ANEXO XIX- SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS (“MI”, “V” e “MU”) À ENTREVISTA.....	126
ANEXO XX - SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO (“BE”, “MF”, “MI” E “LO”) À ENTREVISTA.....	128

Introdução

Na antiguidade, os nossos antepassados consideravam as pessoas com perturbações do desenvolvimento como alvo de grande exclusão e grande discriminação, e em casos extremos, como alvo de extermínio total. Normalmente quando uma criança com perturbações do desenvolvimento nascia ou era morta ou fechada num hospício.

Com o passar dos séculos, este tipo de práticas foi eliminado e na atualidade defende-se que as crianças com perturbação do desenvolvimento merecem igualdade, respeito e apoio para a aquisição de competências. Mas existe ainda um longo caminho a percorrer para que essa ideia se efetive, pois ainda existe um certo estigma e, de certa forma, uma discriminação em relação às crianças com perturbações do desenvolvimento, isto porque muitas vezes quando passa uma criança ou um adulto com algum tipo de perturbação do desenvolvimento ou incapacidade, verifica-se um choque no rosto das outras pessoas, que olham fixamente, pois acham estranho. Há até quem tenha receio de se relacionar com essas pessoas, por não saber como interagir.

Esta realidade aconteceu na experiência de vida da mestranda, que conviveu e observou de perto este tipo de situações, pois é familiar de uma criança com perturbações do desenvolvimento. Inclusivamente, no âmbito educativo, a mestranda verificou que o estabelecimento de educação pré-escolar que acolheu esta criança nos primeiros anos de vida não tinha preparação suficiente para cuidar da mesma, visto que muitas vezes a criança era separada do grupo, por receio de que as outras crianças a magoassem. Além disso, era notável a falta de formação das educadoras de infância e restantes profissionais. Daí a motivação para este estudo, visto que, se considera ser importante realizar uma investigação em torno da inclusão social destas crianças em contexto educativo, bem como, em outros contextos da sociedade, para que possam ser identificados os principais obstáculos à sua efetiva inclusão social.

Todas as pessoas devem ser tratadas de forma digna, com respeito, e igualdade, e normalizar a diferença, é um dos principais objetivos a atingir. Assim, é fundamental que se insiram crianças com perturbações do desenvolvimento em todas as salas de atividades de todos os jardins de infância, para que as crianças possam deste cedo lidar com a diferença, promovendo a inclusão social destas crianças.

Neste contexto, esta investigação surgiu no âmbito da educação pré-escolar, onde se pretende perceber como se processa a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento no jardim de infância, mais concretamente, compreender a forma como as

crianças se relacionam entre si em contexto educativo. Além disso, procura ainda analisar o jardim de infância, de forma a perceber se este se encontra devidamente preparado a nível de recursos e acessibilidade para todas as crianças.

Esta investigação tem como principais objetivos: a) Perceber o processo de interação social entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças do grupo, designadamente em contexto de sala, durante o recreio e no momento das refeições; b) Averiguar a existência de interações sociais entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças, fora do contexto educativo; e, c) Analisar os recursos disponíveis e as condições de acessibilidade do jardim de infância.

Relativamente à organização do trabalho, este divide-se em seis grandes capítulos.

Os primeiros três capítulos referem o enquadramento teórico, onde no primeiro são enunciadas as Perturbações do Desenvolvimento Infantil, nomeadamente, a sua definição e enquadramento histórico, as suas etiologias e alertas, e algumas tipologias das mesmas. O segundo capítulo, trata das questões da Inclusão Social, bem como, do *bullying* e da estigmatização associados às perturbações do desenvolvimento, trata ainda, do papel da comunidade na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento. No terceiro capítulo aborda-se a inclusão social em contexto educativo pré-escolar, onde são enunciados: a educação inclusiva, a acessibilidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar, os produtos de apoio existentes para pessoas com mobilidade reduzida, o papel dos educadores de infância na inclusão social das crianças, e a importância da interação entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e os seus pares.

O quarto capítulo, refere o método utilizado nesta investigação, onde são definidos e explicados: a metodologia, os instrumentos, os procedimentos implementados para a realização do estudo, bem como, é efetuada a caracterização do contexto educativo, do grupo, da sala do jardim de infância e das crianças que participaram neste estudo.

No quinto capítulo procede-se à apresentação dos resultados, organizados em função de cada instrumento de recolha de dados utilizado. Por fim, o último capítulo engloba toda a discussão em torno dos resultados apresentados no capítulo anterior.

CAPÍTULO I - PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

1.1. Enquadramento Histórico

No sentido do conhecimento sobre Perturbações do Desenvolvimento, é essencial definirmos claramente o seu conceito. A perturbação do desenvolvimento foi durante muito tempo definida como:

Uma perturbação crónica grave de uma pessoa a quem é atribuído um défice físico e/ou mental que se manifesta antes dos vinte anos, que tem a probabilidade de continuar por um tempo indefinido, que resulta em limitações substanciais no funcionamento em três ou mais das seguintes áreas: 1) autocuidado, 2) linguagem expressiva e recetiva, 3) aprendizagem, 4) mobilidade, 5) autodireção, 6) capacidade para ter uma vida independente, e 7) autonomia económica; e que se reflete na necessidade da pessoa ter tratamento, cuidado especial, ou de usufruir de serviços ao longo da vida, interdisciplinares e genéricos (Ehlers et al., 1982, citados por Lázaro, 2012, p. 3).

Atualmente as perturbações do desenvolvimento englobam todo o conjunto de problemáticas associadas a défices no desenvolvimento, predominantemente evidenciados na infância. Neste leque de défices encontram-se limitações específicas na aprendizagem ou no controlo das funções executivas, bem como, dificuldades globais nas competências cognitivas ou sociais, que em consequência, podem resultar em vários obstáculos a nível pessoal, social, académico ou profissional (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

Tendo como base a *Developmental Disabilities Administration*, (Odom, Horner, Snell & Blacher, 2007, citados por Lázaro, 2012) as perturbações do desenvolvimento são entendidas como “incapacidades graves ao nível mental e/ou físico, que se manifestam antes dos 22 anos, e que resultam em limitações em pelo menos três das áreas antes mencionadas - autocuidado, linguagem, aprendizagem, mobilidade, autodireção, capacidade para viver autonomamente e autonomia financeira” (p. 4).

Podemos então considerar que estamos face a uma perturbação do desenvolvimento quando existem alterações a nível da motricidade global, da manipulação, das competências sensoriais, da comunicação, da linguagem, dos comportamentos, das competências cognitivas verbais e não-verbais, dos afetos e das emoções (Rosa, 2012).

No que se refere ao diagnóstico de uma perturbação do desenvolvimento, deve ter-se em conta um grupo variado de dimensões, ou seja, a dimensão biológica, a dimensão do

desenvolvimento, a dimensão emocional e comportamental, e por fim, a dimensão social (Matos, 2009).

Durante muito tempo, a existência de qualquer perturbação do desenvolvimento numa criança, era percebida como o principal aspeto de caracterização da mesma (Franco, Melo & Apolónio, 2012), ou seja, a criança era desde cedo rotulada em função da perturbação do desenvolvimento que tinha, ignorando, tal como refere os autores citados, a sua identidade e características pessoais.

Atualmente a ideia vigente sobre as perturbações do desenvolvimento na nossa sociedade, centra-se na igualdade de direitos, e também se acredita que ninguém deve ser colocado à margem devido às suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais (Oliveira, 2018).

1.2. Etiologia e sinais de alerta das perturbações do desenvolvimento

Todas as crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com alterações nas funções ou estruturas do corpo, ou que apresentem risco grave de atraso de desenvolvimento, são elegíveis para a Intervenção Precoce na Infância. Relativamente às «alterações nas funções ou estruturas do corpo» estas impedem o normal desenvolvimento e afetam a participação das crianças nas atividades típicas da sua idade (de acordo com os referenciais de desenvolvimento referentes à idade e contexto social de cada criança). Já o «risco grave de atraso de desenvolvimento» diz respeito à existência de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que representem uma alta probabilidade de atrasar o desenvolvimento da criança (Decreto-Lei n.º 281/2009).

As perturbações do desenvolvimento podem ter variadas causas, sendo que as alterações nas funções ou estruturas do corpo e o risco grave de atraso de desenvolvimento são originados de forma distinta.

No que se refere às alterações nas funções ou estruturas do corpo as causas traduzem-se: a) no atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida, que pode afetar uma ou mais áreas, como, a área motora, física, cognitiva, da linguagem e comunicação, emocional, social e adaptativa, sendo diagnosticado através da avaliação de um profissional que domine estas áreas; b) nos fatores de risco estabelecido/condições específicas, ou seja, situações diagnosticadas associadas a um atraso de desenvolvimento, como é o caso: das anomalias cromossomáticas (trissomia 21, trissomia 18, síndrome de x-frágil...), das doenças metabólicas (mucopolisacaridoses, glicogenoses...), das perturbações neurológicas (paralisia cerebral, neurofibromatose...), do desenvolvimento atípico com alterações na

relação e comunicação (perturbações do espectro do autismo), entre outros (Decreto-Lei n.º 281/2009).

Por outro lado, a vertente de risco grave de atraso de desenvolvimento, pode resultar:

a) da exposição a fatores de risco biológico, isto é, todas as condições biológicas a que a criança é exposta, que possam afetar os seus cuidados básicos, a sua saúde e o seu desenvolvimento, podendo representar um risco de limitação; são exemplos: o histórico familiar de anomalias genéticas, relacionadas a perturbações de desenvolvimento, a exposição intrauterina a substâncias tóxicas (álcool, drogas...), a prematuridade (bebés que nascem antes das 33 semanas de gestação), as hemorragias intraventriculares, os traumatismos cranianos graves, as complicações neonatais graves, entre outros; b) da exposição a fatores de risco ambiental, quando existem fatores parentais ou contextuais que possam impedir o normal desenvolvimento da criança e, inviabilizem ou dificultem o seu completo bem-estar. No que diz respeito aos fatores de risco parental, encontramos: as mães adolescentes (<18 anos), as doenças físicas incapacitantes ou limitativas, o abuso de álcool ou outras substâncias aditivas, os maus-tratos da criança (maus-tratos físicos, emocionais, abuso sexual e, negligência), entre outros. Em relação aos fatores de risco contextuais, temos como exemplos: o isolamento (a nível geográfico, a dificuldade no acesso a recursos, a discriminação...), a pobreza (recurso a bancos alimentares, desemprego, famílias beneficiárias de RSI, ou de outros apoios de ação social...), a desorganização familiar (conflitos frequentes, negligência da habitação...), entre outros (Decreto-Lei n.º 281/2009).

Além das diferentes causas das perturbações do desenvolvimento infantil, é importante considerar as diversas consequências que as mesmas podem acarretar na vida das pessoas. Segundo Rosa (2012), estas consequências podem afetar a criança a nível da atividade e participação em vários domínios da sua vida.

As crianças com perturbações do desenvolvimento mostram-se mais propensas a certas problemáticas (Emerson, Graham, McCulloch, Blacher, Hatton & Llewellyn, 2008 citados por Lázaro, 2012), tais como: perturbações de ansiedade e de depressão, comportamentos autodefensivos, comportamentos estereotipados, comportamentos agressivos (Cowley, Holt, Bouras, Sturmey, Newton & Costello, 2004, citados por Lázaro, 2012), e perturbações do espectro da esquizofrenia (Bouras, Martin, Leese, Vanstraelen, Holt, Thomas, Hindler & Boardman, 2004, citados por Lázaro, 2012).

Além disso, as crianças com perturbações do desenvolvimento possuem uma alta probabilidade de desenvolverem problemas de comportamento (e.g., Baker, Blacher, Crnic, & Eldbrock, 2002; Baker, McIntyre, Blacher, Crnic, & Edelbrock, 2003; Crnic et al., 2004;

Einfeld & Tonge, 1996; Linna et al., 1999; Molteno, Molteno, Finchilescu, & Dawest, 2001, citados por Lázaro, 2012), sendo consideradas as problemáticas mais desafiantes de lidar para os progenitores destas crianças (Blacher, Hanneman & Rousey, 1992, citados por Lázaro, 2012), podendo causar stresse e afetar o bem-estar dos mesmos (Hastings & Brown, 2002; King, King, Rosenbaum, Goffin, 1999, citados por Lázaro, 2012).

Existe ainda uma relação entre a incidência dos problemas de comportamento e o grau de gravidade das perturbações de desenvolvimento, uma vez que, de acordo com Crnic, Hoffman, Gaze e Edelbrock (2004 citados por Lázaro, 2012), as crianças com perturbações do desenvolvimento com uma menor gravidade apresentam com maior frequência problemas de conduta, ansiedade e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), já as crianças com perturbações do desenvolvimento com maior gravidade possuem maior probabilidade de desenvolver comportamentos autodestrutivos e dificuldades ao nível do sono.

Outro tipo de problemática associada às perturbações do desenvolvimento são as psicopatologias, com uma incidência de cerca de 20% a 60% em crianças e adultos. Nas crianças, é mais frequente encontrarmos psicopatologias como: a agressividade, o défice de atenção, o isolamento, a enurese, a encoprese e a pica (Feldman, Hancock, Rielly, Minnes & Cairns, 2000, citados por Lázaro, 2012).

No que diz respeito à vida escolar da criança, as perturbações do desenvolvimento podem afetar o rendimento escolar da criança, especialmente nas tarefas que requerem habilidades específicas, dificultando a efetiva realização do potencial da criança noutras áreas funcionais (Rosa, 2008). Assim, crianças em idade Pré-Escolar possuem uma maior probabilidade de possuírem défices a nível das competências sociais (Merrell & Holland, 1997, citado por Lázaro, 2012) e educacionais, resultando, muitas vezes, em exclusão social ou numa ameaça à integridade física da criança (Roberts, Mazzucchelli, Taylor, & Reid, 2003; Roberts, Mazzucchelli, Studman, & Sanders, 2006, citados por Lázaro, 2012).

Analisando as consequências futuras na vida das crianças com perturbações do desenvolvimento percebemos que as crianças com défice cognitivo ou atraso de desenvolvimento parecem apresentar risco elevado de experimentarem situações de pobreza e exclusão social, enquanto adultos (Emerson & Hatton, 2007, citados por Lázaro, 2012). Ainda de acordo com estes autores, em relação à saúde mental, futuramente, poderão surgir problemas emocionais resultantes das frustrações relacionadas com as tarefas e da participação plena da pessoa (Rosa, 2012), desta forma, é possível que esta apresente uma saúde mental e física com maior número de problemas associados do que a dos seus pares.

1.3. Tipologias de Perturbações do Desenvolvimento

Quando falamos das Perturbações do Desenvolvimento Infantil, falamos de toda a variedade de tipologias das mesmas, onde podemos encontrar:

Deficiências motoras (por exemplo, paralisia cerebral), défices cognitivos, perturbações sensoriais (como a surdez ou cegueira), perturbações da comunicação (perturbação específica da linguagem, por exemplo), perturbações comportamentais (como exemplo mais comum, saliento a perturbação de hiperatividade com défice de atenção), perturbações do espectro do autismo e as perturbações da aprendizagem escolar (como a dislexia) (Rosa, 2008, pp. 208 e 209).

Neste trabalho optámos por falar apenas de algumas, tais como: a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, a Perturbação do Espectro Autista, a Perturbação de Déficit de Atenção/Hiperatividade, e a Perturbação Específica da Aprendizagem.

Começando pela Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, esta manifesta-se no início do desenvolvimento da criança, onde se verificam déficits a nível intelectual, funcional, adaptativo no campo perceptual, social e prático (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual pode dificultar a vida do indivíduo em diferentes níveis visto que o mesmo pode apresentar prejuízos nos seguintes domínios: comunicação, cuidados próprios, familiar, social/aptidões interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, aptidões escolares funcionais, trabalho, ócio, saúde e segurança (Matos, 2009).

No momento de diagnóstico devem ser confirmados os seguintes critérios: “Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência (...)”; “Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social”; “Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento” (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 33).

A Perturbação do Espectro Autista resulta de défices persistentes no âmbito da comunicação e interação social, em diferentes contextos, que reúne perturbações a nível da reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais e, a dificuldade para desenvolver, manter e entender relações sociais (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). Nesta problemática é ainda possível, identificar comportamentos, interesses e/ou atividades restritos e repetitivos (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra,

s.d.). Os primeiros sinais de Perturbação do Espectro Autista, costumam ser perceptíveis no segundo ano de vida da criança (dos 12 aos 24 meses), mas podem-se verificar antes dos 12 meses, caso os atrasos no desenvolvimento sejam graves, ou depois dos 24 meses, se os sinais forem muito subtis (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

Podemos então considerar como grandes características diagnósticas de Perturbação do Espectro Autista: a) os déficits a nível da comunicação e interação social, em vários contextos; b) e, os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

Em relação aos «Déficits a nível da comunicação e interação social» encontramos: a) os déficits na reciprocidade socio emocional, são exemplo: a abordagem social anormal e a dificuldade em estabelecer conversas; b) os déficits nos comportamentos de comunicação não verbal usados para interagir socialmente, como por exemplo: a comunicação verbal e não verbal pouco integrada e a ausência total de expressões faciais e de comunicação não verbal; e c) os déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

Por outro lado, os «Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades», manifestam-se pela permanência, na criança, de no mínimo duas das seguintes características: a) movimentos motores, o uso de objetos ou a fala estereotipados ou repetitivos (ex: estereotipias motoras simples, ecolalia...); b) insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (ex: rituais de saudação, padrões rígidos de pensamento, necessidade de ingerir os mesmos alimentos diariamente...); c) interesses fixos e altamente restritos, sendo anormais em intensidade ou foco (ex: sentimento de apego excessivo, preocupação com objetos incomuns...); e, d) hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais do ambiente (ex: indiferença aparente a dor/temperatura, fascinação por luzes ou movimento...) (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

No que se refere à Perturbação de Déficit de Atenção/Hiperatividade, esta caracteriza-se por: um “padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento”; “Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos 12 anos de idade”; “Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades)”; “(...) evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade”; “Os sintomas não ocorrem

exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental” (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). A Perturbação de Déficit de Atenção/Hiperatividade possui ainda como subtipos: Apresentação combinada; Apresentação predominantemente desatenta; e Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

Por fim, a Perturbação Específica da Aprendizagem, engloba perturbações ao nível da leitura, da escrita, do cálculo, e perturbações mistas entre as áreas descritas (Matos, 2009). Os indivíduos com Perturbação Específica da Aprendizagem apresentam

Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades: (...) Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (...) Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (...) Dificuldades para ortografar (...) Dificuldades com a expressão escrita (...) Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (...) Dificuldades no raciocínio (...) (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 66).

Além disso, a Perturbação Específica da Aprendizagem apresenta ainda como critérios de diagnóstico: habilidades acadêmicas significativamente abaixo do esperado para a idade da pessoa; dificuldades de aprendizagem surgem nos primeiros anos escolares da criança, porém podem não se mostrar totalmente até ao momento em que surjam exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas; e, “dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada” (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 67).

CAPÍTULO II - INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

2.1. Inclusão Social

Antes de falarmos no conceito de inclusão social, é preciso entender a diferença entre integração e inclusão. A primeira definição significa «tornar inteiro» e caracteriza-se por necessitar de várias partes para formar uma sociedade funcional, para esse fim, recorre-se à agregação de pessoas, organizações e instituições (Pires, 2012). Nesta perspetiva, a pessoa sente-se apenas no interior de uma sociedade, mas não se sente, nem é considerada parte dela por inteiro.

Por outro lado, a inclusão insere o indivíduo de forma plena na sociedade, ao contrário da integração, que apenas o insere de forma parcial (Oliveira, 2018). A inclusão defende a vida com qualidade para todas as pessoas independentemente das suas diferenças (Molina, 2013, citado por Oliveira, 2018). Do ponto de vista da inclusão a sociedade deve funcionar como um todo, ou seja, deve aproveitar as particularidades de cada pessoa, para um melhor desenvolvimento de todos. Se analisarmos esta diferença de conceitos numa perspetiva de educação infantil percebemos que, tal como defende Rodrigues (2003), “Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p. 95).

Percebemos ainda que, enquanto na integração investe-se na possibilidade de indivíduos com deficiência frequentarem escolas comuns de ensino, cujos currículo e método pedagógicos estão voltados para crianças consideradas “normais”, na inclusão muda-se o foco do indivíduo para a escola. Neste caso, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança deficiente (Camargo & Bosa, 2009, p. 69).

E, para terminar, de acordo com Correia (1997) citado por Oliveira (2018), “a inclusão é a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” (p. 18).

Podemos, então, considerar que para se efetivar a inclusão social (...) é necessário garantir, através da política e da prática, que os alunos com deficiência participam em condições de igualdade com os alunos não portadores de deficiência em todos os aspetos da educação (por exemplo, aprendizagem,

brincadeiras, acesso a todas as áreas e atividades da escola, etc.) (Agência Europeia, 2018, p. 10).

Sanches (2011, citado por Pesqueira, 2019), acredita que a inclusão social é um processo em constante desenvolvimento, que procura contrariar a discriminação, bem como, os obstáculos à educação, ao acesso a bens essenciais e à participação plena do indivíduo na sociedade. Para sustentar esta ideia, Maciel (2000) defende que a inclusão social engloba a igualdade de oportunidades, a interação social entre pessoas com e sem perturbações do desenvolvimento e o pleno acesso aos recursos disponibilizados pela sociedade.

A inclusão social permite ainda a plena participação de pessoas com perturbações do desenvolvimento na vida em sociedade, como por exemplo, o acesso ao ensino superior e a atividades de lazer (Agência Europeia, 2018). Além disso, os contextos inclusivos devem expandir-se para outros campos na vida de pessoas com perturbações do desenvolvimento, tais como: desporto, cultura, atividades de ócio, atividades económicas e cidadania (Franco, 2005).

Numa sociedade verdadeiramente inclusiva, existe igualdade de direitos e deveres, e existe uma contribuição igualitária de todos os cidadãos na comunidade (Pesqueira, 2019). Além disso, uma sociedade que se guia de acordo com o princípio de inclusão social beneficia todos os cidadãos e não apenas os que têm algum tipo de perturbação do desenvolvimento, pois uma sociedade que exclua parte dos seus constituintes é considerada uma sociedade decadente (Franco, 2005).

Podemos então afirmar que a inclusão social surge “como o alcance da participação comunitária e do estabelecimento de relações interpessoais onde todas as barreiras e formas de discriminação foram ultrapassadas” (Pesqueira, 2019, p. 12). Bem como, se conceptualiza como “um processo de desenvolvimento que combata as contrariedades e adversidades relativas a cada grupo de pessoas e que possibilite uma participação comunitária equitativa e de qualidade a todos os cidadãos” (Pesqueira, 2019, p. 1).

2.2. Estigmatização no âmbito das perturbações do desenvolvimento

Visto que falámos em inclusão social anteriormente importa agora falar sobre o seu oposto, ou seja, a estigmatização e o bullying. E, muitas vezes, em contexto educativo as crianças experimentam esses dois fenómenos. Além disso, estes fenómenos, não só acontecem em contexto educativo, mas em diversos contextos da nossa sociedade, pois tal como defende Rodrigues (2001) “as comunidades humanas acabam, regra geral, por considerar «normal» o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando

incompreensível e remetendo conseqüentemente para ghettos o que é diferente, desconhecido e imprevisível” (p. 21).

Como resultado, surge a desigualdade entre indivíduos, e até mesmo, a exclusão social, a primeira organiza os cidadãos diferentes numa hierarquização societária, e a exclusão considera os indivíduos como não pertencentes à sociedade (Rodrigues, 2001). Para reforçar esta ideia, Gonçalves, Deiques, Peres e Júnior (2019) defendem que a sociedade na qual vivemos produz e reproduz “preconceitos que acabam criando estigmas sociais que prejudicam muitas pessoas, ora sem intensão, ora intencionalmente, sendo ato discriminatório e podendo levar a exclusão” (p. 4).

A estigmatização é entendida por Gonçalves, Deiques, Peres e Júnior (2019) como um processo social de duas partes, o indivíduo considerado “normal” e o “estigmatizado”, no qual cada indivíduo participa de ambos em pelo menos algumas situações da vida. O processo de estigmatização pode ocorrer durante qualquer contato social, pois o normal e o estigmatizado são perspectivas geradas em situações sociais durante os contatos e que extrapolam esta relação para todo o grupo social (p. 4).

Tanto adultos como crianças, experimentam a estigmatização pelo facto de terem uma perturbação do desenvolvimento, tal como referido por Maciel (2000) “Cada deficiência acaba acarretando um tipo de comportamento e suscitando diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações” (p. 53). Além disso, existem diferentes perspectivas para os diferentes tipos de perturbações do desenvolvimento, pois tal como esta autora refere, as perturbações do desenvolvimento de nível físico, como é o caso das paralisias e da ausência de visão ou membros, causam um maior impacto e apreensão em quem observa, por terem maior visibilidade. Já as perturbações do desenvolvimento de nível intelectual e auditivo, são menos perceptíveis por outras pessoas, mas causam maiores níveis de stresse quando são reconhecidas (Maciel, 2000).

A estigmatização de indivíduos com perturbações do desenvolvimento resulta na percepção dos mesmos como “incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas” (Maciel, 2000, p. 53). Como consequência, a pessoa que sofre com a estigmatização vê as suas relações afetadas e a sua reputação prejudicada, podendo estender-se ao longo de toda a vida da mesma (Monte, 2009). Além disso, a pessoa que sofre de estigmatização acaba por aceitar e atribuir a si própria os estigmas a ela associados, criando uma imagem de si própria equivalente à do estigma de que é vítima (Goffman, 1988). Desta forma, a pessoa vai distorcendo a ideia de ser uma pessoa dita

normal, um ser humano igual aos outros, e que deve ser respeitado como tal. A pessoa começa a aceitar e a atribuir a si própria as palavras estigmatizadoras dos outros, podendo muitas vezes levar à desvalorização pessoal, ao isolamento social, à falta de competências sociais, a ansiedade, à depressão e em casos mais extremos, até ao suicídio.

Em contexto educativo, a estigmatização pode levar a criança à “exclusão de atividades sociais, distanciamento dos colegas, inibição de expor sua opinião e até mesmo sentimento de culpa por pensar que deveria ter características diferentes para não sofrer com atos pejorativos” (Gonçalves, Deiques, Peres & Júnior, 2019, p. 6).

Em relação ao *bullying*, que afeta grande parte das crianças e adolescentes (com e sem perturbações do desenvolvimento) a nível mundial, surge como “um fenómeno com diversas causas e que gera muitas consequências nocivas como a estigmatização de alunos, que arcam com estigmas sociais que podem marcar tanto sua infância, adolescência e até mesmo a vida adulta” (Gonçalves, Deiques, Peres & Júnior, 2019, p. 2).

De modo global, o *bullying* traduz o desejo consciente e intencional de pressionar e maltratar alguém (Silva, 2006). De forma mais detalhada, o *bullying* surge, de acordo com Dan Olweus (1998, citado por Silva, 2006) como,

Um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento. É caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. Insultos, intimidações, apelidos cruéis e constrangedores, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, a ponto de excluí-los do grupo, além de danos físicos, morais e materiais (p. 44).

O *bullying* pode iniciar-se com brincadeiras de mau gosto que evoluem para gozações e risos provocadores, caso não exista algum tipo de intervenção para travar estes eventos, o mais provável é que sejam mais insistentes e perturbadores, podendo transformar-se em empurrões, socos, pontapés, beliscões, puxões de cabelo ou de roupas (Silva, 2010, citado por Matos, Zoboli, & Mezzaroba, 2012).

Para Fante (2005, citado por Silva, 2006), o *bullying* é “um comportamento cruel, intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (p. 44). Neste fenómeno, geralmente, a vítima tem dificuldade em defender-se e o agressor possui igual dificuldade em aprender comportamentos socialmente aceites

(Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência, 2003, citada por Silva, 2006).

As vítimas de *bullying*, normalmente, são crianças que têm diferenças, e são escolhidas de acordo com as suas características físicas e/ou psicológicas, ou seja: crianças com obesidade, com óculos, com sardas, de baixa estatura, com perturbações do desenvolvimento físicas, com dificuldades de aprendizagem, com sotaque de outros países, ou com culturas, etnias e religiões diferentes (Neto & Saavedra, 2003, citados por Silva, 2006). Tal como defende Silva (2010, citado por Matos, Zoboli e Mezzaroba, 2012),

As vítimas se tornam reféns do jogo de poder instituído pelos líderes agressores. Raramente elas pedem ajuda às autoridades escolares ou aos pais. Agem assim, dominadas pela falsa crença de que essa postura é capaz de evitar possíveis retaliações dos agressores e por acreditarem que, ao sofrerem sozinhos e calados, pouparão seus pais da decepção de ter um filho frágil, covarde e não popular na escola (p. 285).

O primeiro sinal que a vítima mostra é o isolamento, que pode escalar para uma depressão, e conseqüentemente, resultar em manifestações agressivas como forma de protesto (Matos, Zoboli & Mezzaroba, 2012). Além disso, o *bullying* desencadeia severas conseqüências nas vítimas, e cada vítima sofre de maneira mais ou menos severa, e muitas vezes, esse trauma prolonga-se até à vida adulta, podendo ser necessária intervenção psicológica e/ou psiquiátrica para ultrapassar o problema (Matos, Zoboli & Mezzaroba, 2012).

A criança ou adolescente vítima de *bullying*, sente-se impedida de se relacionar com outras crianças e adolescentes, de brincar, de fazer atividades em grupo, com receio de ser rejeitada ou agredida (Neto & Saavedra, 2003, citados por Silva, 2006). Muitas vezes, as vítimas de *bullying* que têm baixa autoestima acreditam que merecem sofrer de *bullying* e evitam a escola e o convívio social para se protegerem de novas agressões. Em casos extremos, algumas vítimas acabam por tentar ou mesmo conseguir cometer suicídio (Silva, 2006).

2.3. Papel da comunidade na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento

Todos nós como cidadãos de uma sociedade inclusiva, devemos fomentar a inclusão social, tal como defendido por Maciel (2000), “lutar a favor da inclusão social deve ser responsabilidade de cada um e de todos coletivamente” (p. 56). Segundo a mesma autora,

para que tal aconteça, é preciso tomar algumas medidas, tais como: a) a constante e contínua consciencialização partindo de instituições e grupos que possuam um compromisso efetivo com a inclusão social de pessoas com perturbações do desenvolvimento; b) a capacitação de profissionais de todas as áreas para melhor atenderem pessoas com perturbações do desenvolvimento; c) o desenvolvimento de projetos que expandam e inovem a prestação de serviços a pessoas com perturbações do desenvolvimento; d) a divulgação de certos documentos (ex: Declaração de Salamanca), legislações e informações sobre pessoas com perturbações do desenvolvimento, bem como, divulgar a importância da participação destas pessoas em todos os setores da sociedade.

Para a criança é fundamental a interação com a comunidade, para que se possa desenvolver e ser incluída de forma completa na sociedade onde se insere, tal como defende Correia (2001) “para que a aprendizagem se processe, no sentido de provocar uma mudança (de comportamento) no aluno, teremos de, para além do ensino, também ele um conjunto de experiências, considerar todo um outro conjunto de experiências que terá a ver com as vivências do aluno no seio da família e da comunidade em geral” (p. 137).

CAPÍTULO III - INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.1. A Educação Inclusiva

Atualmente, «educar» significa fortalecer e sustentar o desenvolvimento da criança, tanto nos seus pontos fortes como nos seus pontos fracos (Oliveira, 2018). A educação está ligada a um processo que se desenvolve à medida que a vida e a comunidade evolui (Cardona, 2008).

Em relação à educação pré-escolar, podemos defini-la como os “cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados” (Silva, 1990, citado por Cardona, 2008, p. 16). De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei 5/97, a educação pré-escolar

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (art.º 2.º).

Destinando-se a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, art.º 3.º).

Nos jardins de infância, existem crianças com algumas particularidades, isto é, crianças com perturbações do desenvolvimento, e obrigatoriamente, essas crianças devem, de acordo com Oliveira (2018), ser alvo de uma especial atenção e apoio durante parte ou todo o percurso de aprendizagem. Este processo diferenciado de aprendizagem destina-se a todas as crianças que apresentam aprendizagens diferentes dos seus pares, e por isso é necessário adaptar a aprendizagem a essas crianças através de medidas específicas (Oliveira, 2018).

A inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento nos jardins de infância regulares, traz vários benefícios para o desenvolvimento das mesmas, desde que a sua educação se desenvolva de acordo com a lógica de educação acompanhada, sustentada e orientada (Páez, 2001, citado por Silveira & Neves, 2006). É então necessário, exercer uma educação inclusiva, ou seja, uma educação que se destaca pelo

(...) apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela preposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura

com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (Montoan & Prieto, 2006, citado por Gonçalves, Deiques, Peres & Júnior, 2019, pp. 3 e 4).

Além disso, a educação inclusiva deve garantir o sucesso educativo e a inclusão social das crianças, bem como, assegurar a equidade em diversos domínios, como a diversidade, a participação, o acesso à aprendizagem, o processo de aprendizagem e os resultados obtidos (Sanches, 2011; Rocha, 2016; Decreto-Lei nº 54/2018, citados por Pesqueira, 2019). Este tipo de educação permite a educação de todas as crianças respeitando as competências de cada uma, através de medidas educativas específicas, de projetos e recursos que proporcionem o desenvolvimento da mesma (Pesqueira, 2019).

No que se refere à Declaração de Salamanca de 1994, o objetivo central é garantir a educação a todos as crianças, jovens e adultos com perturbações do desenvolvimento. É preconizado, na mesma, que todas as crianças têm direito à educação, devendo ser-lhes dada a oportunidade de obter um nível aceitável de aprendizagem, devendo respeitar todas as suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. Além disso, todas as crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento devem ter acesso às escolas regulares, que devem recorrer a uma pedagogia centrada na criança, elaborada de acordo com as suas necessidades (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva é um sentimento e prática recíproca de pertença entre o estabelecimento de educação e a criança, ou seja, a criança deve-se sentir como parte integrante do estabelecimento de educação, e por sua vez, o estabelecimento de educação deve-se sentir responsável por ela (Rodrigues, 2003). O estabelecimento de educação deve ainda garantir que a criança participe ativamente na comunidade educativa, bem como, deve promover a diversidade cultural das crianças (Rocha, 2016, citado por Pesqueira, 2019).

3.1.1. Enquadramento legal

No que diz respeito à Legislação em Portugal, estão em vigor o Decreto-Lei nº 54/2018 que diz respeito à inclusão e à garantia de práticas educativas inclusivas no Ensino Básico e o Decreto-Lei nº 281/2009, que institui o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, que garante o apoio a todas as crianças com qualquer tipo de perturbação do desenvolvimento dos 0 aos 6 anos.

Estas legislações são fundamentais na atualidade em que vivemos, pois permitem uma sociedade justa, onde existe igualdade, respeito pela diferença e uma educação que oferece oportunidades a todas as crianças de desenvolverem o seu verdadeiro potencial.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reúne todos os princípios e normas necessárias para promover a inclusão, ou seja, “visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (nº1, art.º 1.º). Este decreto-lei estabelece ainda as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, e os recursos necessários para responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens durante todo o seu processo educativo (nº2, art.º 1.º). Assim, garante o respeito pelas mais diversas necessidades educativas de cada criança, aceitando e apoiando a diferença, através da adaptação da educação à criança, ao invés de obrigar a crianças a encaixar num padrão de educação que não as favorece no seu percurso escolar. Através desta legislação, as crianças e jovens podem ser apoiadas na sua educação e formação, desenvolvendo o seu máximo potencial, tornando-se adultos independentes, capazes e incluídos na sociedade.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 identifica, no artigo 3º, como princípios orientadores para uma educação inclusiva: a) a Educabilidade universal; b) a Equidade; c) a Inclusão; d) a Personalização; e) a Flexibilidade; f) a Autodeterminação; g) o Envolvimento parental; e h) a Interferência mínima.

Como referido anteriormente, um outro normativo legal, atualmente em vigor em Portugal, é o Decreto-Lei nº 281/2009 que enquadra a Intervenção Precoce na Infância (IPI).

A Intervenção Precoce na Infância surge como o principal apoio de carácter preventivo e reabilitativo a crianças com perturbações do desenvolvimento no nosso país, que garante proporcionar o desenvolvimento máximo da criança, e prevenir retrocessos nesse mesmo desenvolvimento, através de um conjunto vasto de medidas específicas, atuando a nível educativo, social, e da saúde. A IPI, não só atua com a criança, mas também com toda a sua família, para que se possam mudar hábitos e comportamentos prejudiciais ao desenvolvimento da criança e uma vez que são as pessoas mais próximas da criança, e que à partida vão partilhar a maior parte da vida com a criança, devem aprender a cuidar da mesma da melhor forma, através da troca de conhecimentos e estratégias com os profissionais das equipas de intervenção precoce.

O processo pelo qual a IPI desenvolve a sua intervenção tem diversas fases, nomeadamente: a) a deteção, que consiste na procura sistemática na população de indicadores que justifiquem uma intervenção; b) a identificação/sinalização, que significa, procurar sinais ou sintomas que apontem para a possibilidade de o desenvolvimento da criança estar em risco ou progredir de forma atípica; c) a avaliação/diagnóstico e planeamento da intervenção, que traduz, a caracterização da problemática da criança, as suas

necessidades, e organizar o uso adequado dos recursos disponíveis; d) a intervenção, que engloba as atividades dirigidas à criança e à sua família, com a finalidade de criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento (Franco, 2007).

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) deve ser definido como: “o conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento” (Decreto-Lei n.º 281/2009, n.º 1, art.º 1, p. 7298).

O SNIPI é dirigido: a) a crianças dos 0 aos 6 anos, que apresentem alterações a nível das funções e estruturas do corpo, que impeçam a sua participação em atividades típicas para a sua idade e contexto social; b) e, a crianças (no mesmo intervalo de idades) que possuam risco grave de atraso no desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 281/2009, art.º 2).

O SNIPI, apresenta como principais objetivos: a) garantir a proteção dos direitos das crianças, bem como, o desenvolvimento das suas capacidades, através da atuação da IPI; b) detetar e sinalizar crianças com risco de alterações ou alterações a nível das funções e estruturas do corpo, ou risco grave de atraso no desenvolvimento; c) desenhar uma intervenção que responda às necessidades da criança e da sua família, para que se possa prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) assegurar o acesso das famílias a serviços e recursos, no âmbito da segurança social, da educação e, da saúde; e) envolver a comunidade através da operacionalização de mecanismos de suporte social (Decreto-Lei n.º 281/2009, art.º 4).

Além disso, a atuação do SNIPI, só é possível através da intervenção organizada de três ministérios, nomeadamente, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o Ministério da Saúde, e o Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 281/2009, n.º 1, art.º 5).

Relativamente ao Ministério da Educação, este reúne como competências: a) formar uma rede de agrupamentos de escolas de referência para IPI, que possuam docentes que integrem essa área de intervenção; b) garantir a articulação com os serviços de saúde e de segurança social, através dessa rede de escolas; c) assegurar a operacionalização das medidas educativas previstas no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), através dos docentes integrantes na rede de escolas; d) garantir através dos docentes da rede de escolas, a transição das medidas propostas pelo PIIP para o Programa Educativo Individual (PEI) (Decreto-Lei n.º 281/2009, art.º 5, alínea c).

São as Equipas Locais de Intervenção (ELI), que atuam a nível municipal, podendo agrupar vários municípios ou atuar individualmente em cada freguesia (Decreto-Lei n.º 281/2009, n.º 1, art.º 7). Podemos encontrar estas equipas em centros de saúde, em algumas instalações de educação, escolhidas para esse fim, e em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) (Decreto-Lei n.º 281/2009, n.º 2, art.º 7), tendo como competências: a) detetar crianças e respetivas famílias elegíveis para o SNIPI; b) vigiar as crianças e famílias não imediatamente elegíveis, que requerem avaliação periódica, devido aos seus fatores de risco e probabilidade de evolução; c) encaminhar crianças e famílias carenciadas de apoio social; d) elaborar e executar o PIIP, de acordo com o diagnóstico efetuado; e) identificar as necessidades e recursos da comunidade, formando redes de apoio social formais e informais; f) articular com as comissões de proteção de crianças e jovens, e com os núcleos da ação de saúde de crianças e jovens em risco, bem como, com outras entidades com ação no âmbito da proteção infantil; g) garantir, a todas as crianças, processos de transição adequados entre serviços, programas e contextos educativos; h) estabelecer comunicação com os docentes dos institutos de educação onde se encontrem crianças integradas em IPI (Decreto-Lei n.º 281/2009, n.º 4, art.º 7).

3.2. Acessibilidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar

A acessibilidade é um fator bastante relevante na vida de pessoas com perturbações do desenvolvimento, principalmente para as crianças, que devido à sua pouca experiência de vida, não são ainda capazes de contornar os diversos obstáculos que permanecem atualmente nessa área.

A acessibilidade é definida como “a característica de um ambiente, equipamento, produto, objeto ou serviço que lhe confere a possibilidade de assegurar a todos os seus potenciais utilizadores uma igual oportunidade de uso, de forma amigável e com dignidade e segurança” (Instituto Nacional para a Reabilitação, 2020, s.p.).

A acessibilidade deve ser garantida através de diferentes maneiras, tais como: produtos de apoio, acessibilidade física, acessibilidade aos transportes e a acessibilidade à comunicação e à informação (Instituto Nacional para a Reabilitação, 2020).

Se a acessibilidade for atingida de forma plena, as pessoas com perturbações do desenvolvimento, podem experimentar uma vida autónoma e de qualidade, longe de todas as barreiras impostas à sua independência.

Na legislação portuguesa, o Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, corresponde ao regime jurídico de acessibilidade ao meio edificado que defende que

A promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática, contribuindo decisivamente para um maior reforço dos laços sociais, para uma maior participação cívica de todos aqueles que a integram e, conseqüentemente, para um crescente aprofundamento da solidariedade no Estado social de direito. São, assim, devidas ao Estado acções cuja finalidade seja garantir e assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais, ou seja, pessoas que se confrontam com barreiras ambientais, impeditivas de uma participação cívica activa e integral, resultantes de factores permanentes ou temporários, de deficiências de ordem intelectual, emocional, sensorial, física ou comunicacional (Decreto-Lei n.º 163/2006, p. 1).

Além disso, de acordo com o nº1 do artigo 2.º deste enquadramento legal, as normas de acessibilidade aplicam-se a todas as “instalações e respectivos espaços circundantes da administração pública central, regional e local, bem como dos institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados ou de fundos públicos”.

No âmbito dos estabelecimentos de educação pré-escolar, no mesmo Decreto-Lei, verificamos que são também abrangidos todos os edifícios e instalações escolares e de formação, mais concretamente, na secção 3.5., do capítulo 1, do anexo, onde se define: a existência de passagens exteriores entre edifícios cobertas (secção 3.5.1); a largura dos corredores, que deve ser igual ou superior a 1,8 metros (secção 3.5.2); e,

nos edifícios com vários pisos destinados aos formandos devem existir acessos alternativos às escadas, por ascensores e ou rampas; em edifícios existentes, se não for possível satisfazer esta condição, deve existir pelo menos uma sala de cada tipo acessível de nível, por ascensor ou por rampa (secção 3.5.3, do capítulo 1, do anexo do Decreto-Lei n.º 163/2006).

Desta forma, para que um jardim de infância esteja devidamente preparado em termos de acessibilidade física, deve garantir que a sua estrutura se guia de acordo com todas as normas indicadas na legislação supracitada.

3.2.1. Produtos de apoio para crianças com mobilidade reduzida

A acessibilidade não só é importante a nível de espaços físicos como também a nível dos materiais usados por crianças com perturbações do desenvolvimento. Caso estes dois tipos de acessibilidades sejam garantidos a criança com perturbações do desenvolvimento

pode aprender e brincar de forma autónoma, o que permite ainda potencializar o desenvolvimento da criança.

No ambiente do jardim de infância são criadas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todas as crianças, bem como, momentos em que as crianças interagem umas com as outras através do «brincar», para isso é necessário que em todos os jardins de infância existam materiais pedagógicos e brinquedos adaptados para que todas as crianças possam aprender e brincar. Proporcionar brincadeiras dentro da sala de atividades, especialmente com produtos de apoio possibilita descobrir mais acerca da criança com perturbações do desenvolvimento, como as suas competências, capacidades e principais dificuldades, e conseqüentemente, desenvolver formas alternativas e personalizadas de promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Kishimoto (2003) afirma que é através do estudo do modo de brincar da criança que é possível perceber os seus comportamentos e, como resultado, identificar atrasos no desenvolvimento, isto porque quando a criança brinca, demonstra as suas próprias representações da realidade. É, então, importante que o educador de infância e o próprio jardim de infância proporcionem os meios necessários para a criança desfrutar e explorar os momentos de brincadeira, disponibilizando brinquedos adaptados, pois tal como defendem Sousa e Santos (2017), estes são os meios mais eficazes para trabalhar no âmbito da aprendizagem de crianças com perturbações do desenvolvimento. Estes autores acrescentam ainda que os brinquedos adaptados são considerados produtos de apoio para crianças com perturbações do desenvolvimento, sendo fundamentais para “(...) compensar limitações funcionais, proporcionando acessibilidade e melhorando o nível de independência do utilizador, minimizando barreiras motoras e comunicativas, e favorecendo o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e habilidades” (Sousa & Santos, 2017, p. 119).

Segundo Sousa (2014) “no que concerne ao modelo de classificação HEART (Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology), que surgiu no âmbito do Programa Technology Initiative for Disabled and Elderly People – TIDE, da União Europeia, o brinquedo adaptado está incluído na área de componentes técnicos e subárea: manipulação (p. 17)”.

Os brinquedos adaptados podem ter custos bastante elevados, como alternativa podemos recorrer à construção dos mesmos, basta ter imaginação e perceber as necessidades da criança para a qual estamos a construir esse brinquedo. Sousa e Santos (2017) afirmam também que, a construção de um brinquedo adaptado deve ter fins educativos, funcionais e

promotores do desenvolvimento da criança, sendo para isso, essencial conhecer as necessidades da mesma para que o produto possa responder a essas mesmas necessidades. Compreendemos, então, que os brinquedos adaptados são um fator importante no desenvolvimento da criança, e podem ser fabricados por qualquer pessoa, desde que o seu objetivo seja promover o potencial máximo das crianças com perturbações do desenvolvimento.

Grande parte das crianças com perturbações do desenvolvimento necessitam de apoio na sua vida diária, tanto em casa como no contexto educativo, e esse apoio pode surgir sob a forma de objetos. Esses objetos denominam-se produtos de apoio, definindo-se como “qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e software), especialmente produzido ou geralmente disponível, para prevenir, compensar, monitorizar, aliviar ou neutralizar as incapacidades, limitações das atividades e restrições na participação (Norma ISO 9999:2007, citada por Segurança Social, 2023, p.1)”.

A norma referida é a norma internacional pela qual Portugal se guia, atualmente, no âmbito dos produtos de apoio. Esta norma identifica a lista de todos os produtos de apoio existentes do ponto de vista internacional. Essa lista divide-se em 10 grandes categorias, nomeadamente: a) 04 - Produtos de apoio para tratamento clínico individual; b) 05 - Produtos de apoio para o treino de competências; c) 06 - Ortóteses e próteses; d) 09 - Produtos de apoio para cuidados pessoais e proteção; e) 12 - Produtos de apoio para a mobilidade pessoal; f) 15 - Produtos de apoio para atividades domésticas; g) 18 - Mobiliário e adaptações para habitação e outros edifícios; h) 22 - Produtos de apoio para comunicação e informação; i) 24 - Produtos de apoio para manusear objetos e dispositivos; j) 27 - Produtos de apoio para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas; l) 30 - Produtos de apoio para atividades recreativas (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016).

No âmbito deste subcapítulo, iremos apenas focar-nos nas categorias: a) 05 - Produtos de apoio para o treino de competências; b) 15 - Produtos de apoio para atividades domésticas; c) 22 - Produtos de apoio para comunicação e informação; d) 30 - Produtos de apoio para atividades recreativas.

Assim, na categoria 05 - Produtos de apoio para o treino de competências, encontramos todos os produtos de apoio que permitem o treino de competências a nível da comunicação. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias, a subcategoria 05 03 Produtos de apoio para terapia e treino da comunicação, e a subcategoria 05 06 Produtos de apoio para treino de comunicação alternativa e aumentativa (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016). Na subcategoria 05 03 Produtos de apoio para terapia e treino da

comunicação encontramos: a) Produtos de apoio para treino de voz e de fala; b) Materiais para desenvolvimento de competências de leitura; c) Materiais para desenvolvimento de competências de escrita (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016). Já na subcategoria 05 06 Produtos de apoio para treino de comunicação alternativa e aumentativa, encontramos: a) Produtos de apoio para treino de alfabeto tátil; b) Produtos de apoio para treino de linguagem de sinais; c) Produtos de apoio para treino de leitura labial; d) Produtos de apoio para treino de Braille; e) Produtos de apoio para treino de símbolos iconográficos; f) Produtos de apoio para treino de comunicação com imagens e desenhos (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016).

No que se refere à categoria 15 - Produtos de apoio para atividades domésticas, encontramos produtos de apoio que auxiliam as pessoas a comer (ex: segurar os copos, cortar a comida, levar a comida à boca,...) e a cozinhar, dividindo-se em duas subcategorias, a subcategoria 15 03 Produtos de apoio para preparação de comida e bebidas, e a subcategoria 15 09 Produtos de apoio para comer e beber (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016). Considerando o âmbito do nosso estudo, iremos analisar apenas a subcategoria 15 09 Produtos de apoio para comer e beber, que inclui: a) Talheres, pauzinhos e palhinhas; b) Canecas e copos, chávenas e pires; c) Pratos e taças; d) Rebordo de prato e molas para o prato; e) Sondas (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016).

A categoria 22 Produtos de apoio para comunicação e informação, conta com várias subcategorias, sendo a mais relevante a subcategoria 22 12 Produtos de apoio para desenho e escrita, onde se incluem: a) Dispositivos para desenho e escrita manual; b) Pranchas para escrita, esboço e desenho; c) Réguas de assinatura, chancelas e pautas de escrita; d) Equipamentos de escrita de Braille de forma manual; e) Máquinas de escrever; f) Papel/plástico especiais para escrita; g) Blocos de notas portáteis para Braille; h) Software para processamento de texto; i) Software para desenhar e pintar (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016). Estes produtos destinam-se a pessoas com limitações a nível dos membros superiores que necessitam de auxílio no âmbito da escrita e do desenho.

Por fim, na categoria 30 Produtos de apoio para atividades recreativas, incluem-se aqueles que ajudam as pessoas em atividades de lazer, bem como brinquedos e jogos adaptados, tais como: a) Ferramentas, materiais e equipamento para artesanato têxtil; b) Ferramentas, materiais e equipamento para trabalho em cerâmica; c) Ferramentas, materiais e equipamento para trabalho em madeira; d) Ferramentas, materiais e equipamento para trabalho em metal; e) Ferramentas, materiais e equipamento para criação de imagens

gráficas; f) Ferramentas, materiais e equipamento para trabalhos manuais com outros materiais (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016).

3.3. O papel dos educadores de infância na inclusão social das crianças

Como referido no subcapítulo anterior os estabelecimentos de educação devem responder às necessidades de todas as crianças e jovens, adaptando as formas e ritmos de aprendizagem a cada um, garantindo um modelo de educação alcançável por todos. Cabe então ao educador de infância implementar esse princípio.

De acordo com Rivière (1999, citado por Teixeira, 2022), o papel do educador é “desenvolver ao máximo suas potencialidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar-lhes do mundo humano das relações significativas” (p. 19). Além disso, tal como afirma Teixeira (2022), muitas vezes, é o educador que faz a sinalização de algumas crianças com perturbações do desenvolvimento.

O educador deve desenvolver estratégias de forma que nenhuma criança fique de fora no momento das atividades, para que todas possam participar e desenvolverem-se em conjunto (Gonçalves, Deiques, Peres & Júnior, 2019). Neste contexto, Souza e Pich (2013), afirmam que, que a inclusão social das crianças é um processo prolongado, para o qual não existe literatura acerca de ações didático-pedagógicas padronizadas que se possam seguir para a atingir. Isto significa que, não há uma estratégia ideal que os educadores possam pôr em prática, cada educador deve de acordo com a sua experiência desenvolver as estratégias que melhor se adequam a cada criança e às suas necessidades, para que se possam sentir efetivamente incluídas no ambiente educativo. Para reconhecer e satisfazer as necessidades da criança, é preciso que o educador conheça as crianças da sua sala de atividades em todos os aspetos, dessa forma, tal como defende Maciel (2000), os educadores devem procurar entender o diagnóstico e prognóstico de cada criança com perturbações do desenvolvimento, falar com as famílias ou responsáveis para perceber o histórico de vida da criança, pedir informações junto de profissionais que acompanhem ou tenham acompanhado a criança, procurar estratégias de educação que prezem o seu desenvolvimento global e proporcionem experiências sociais variadas à criança.

Um educador de infância que trabalhe ou pretenda trabalhar com crianças com perturbações do desenvolvimento deve estar devidamente preparado para fazer o seu trabalho da melhor forma, isto é, a sua formação profissional deve prepará-lo para este tipo de problemáticas, mas de acordo com Silveira e Neves (2006), a formação profissional e

peçoal, no âmbito da educação, nem sempre prepara os professores e educadores para estimular a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento das competências de crianças com perturbações do desenvolvimento, fatores esses, importantes na inclusão social destas crianças.

Tendo em conta, a falta de formação especializada, existem algumas estratégias básicas em que os educadores se podem apoiar para exercer a sua prática de forma inclusiva, tais como: a) organizar o tempo e as tarefas, através de um horário individual na sua rotina; b) mostrar reforço oportuno e imediato à criança, mostrando que ela é capaz de realizar as tarefas/atividades; c) desenvolver regras claras, curtas e diretas, propondo uma regra de cada vez, facilitando a sua interiorização; d) usar um plano de atividades de sala, mostrando às crianças como se irá desenvolver o dia, o que lhes transmite segurança; e) fornecer tarefas alternativas consoante as competências da criança; f) recorrer à estimulação multissensorial; g) auxiliar a criança a interagir com outras crianças; h) pedir a colaboração da família da criança (Sanchez, 2001, citado por Oliveira, 2018). O educador de infância pode ainda recorrer a outras estratégias, “(...) corrigindo comportamentos atípicos de uma forma atenciosa, demonstrando ou explicando a tarefa a realizar, apercebendo-se de, mas desvalorizando determinados comportamentos, elogiando as boas ideias ou brincando com a criança com deficiência” (Silva, 2012, p. 35).

Uma vez que o educador é um dos principais responsáveis para promover a inclusão social da criança, é também responsável por combater a exclusão social e a estigmatização, assim, “(...) deve estar atento para poder perceber situação de estigmatização e poder atuar na inibição das mesmas, através do esclarecimento e diálogo para que quem estigmatiza possa compreender que isso gera consequências nocivas para o estigmatizado” (Gonçalves, Deiques, Peres & Júnior, 2019, p. 6).

Para terminar, visto que as crianças com perturbações do desenvolvimento são, muitas vezes, alvo de estigmatização e discriminação, sentindo-se inferiorizadas, subestimadas e excluídas pela sociedade onde se inserem, cabe ao educador, gerar oportunidades para a sua plena participação (Gonçalves, Deiques, Peres & Júnior, 2019), promovendo assim a inclusão social de todas essas crianças.

3.4. Importância da interação entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e os seus pares

Como já referimos no primeiro capítulo, as crianças com perturbações do desenvolvimento viviam à margem da sociedade, fechadas em instituições sem conviver

com outras crianças e com a comunidade em geral, atualmente, as crianças podem conviver e interagir mutuamente, pois encontram-se incluídas no mesmo estabelecimento educativo, tal como defendem Ribeiro, Cavalcanti e Cruz (2010) citados por Oliveira (2018), “hoje em dia a escola detém uma possibilidade de interações entre gerações e pares” (p. 17).

Além disso, Vygotsky (1987, citado por Silveira & Neves, 2006) acredita que as interações sociais e a cultura podem ter um impacto positivo na vida da pessoa com perturbação do desenvolvimento, pois são promotoras de ações e conflitos que promovem o desenvolvimento pleno da pessoa e a formação de processos mentais superiores. Além disso, “(...) a transformação dos processos mentais elementares em funções superiores ocorre por meio das atividades mediadas e por meio das ferramentas psicológicas, o que implica, para esse autor, que a formação da subjetividade individual decorre do relacionamento com os outros” (Gindis, 1995, citado por Silveira & Neves, 2006, pp. 79 e 80).

Pérez, Avalos e Frago (2009, citados por Silva, 2012), defensores da teoria sociocultural de Vygotsky acreditam que

(...) é através das interações e da participação com outros em atividades desenvolvidas no seu contexto sociocultural que as crianças não só constroem progressivamente as suas capacidades cognitivas como também desenvolvem competências sociais, nomeadamente aprendizagem de valores, de atitudes e de regras sociais (p. 40).

De acordo com a teoria cognitiva de Piaget, a interação social entre crianças é fundamental para a sua aprendizagem, visto que desenvolve a função de comunicação com os seus pares (Papalia, Olds & Feldman, 2001, citados por Silva, 2012). Além disso, as competências sociais são consideradas comportamentos, maioritariamente, aprendidos no processo de interação social com os pares (Camargo & Bosa, 2009). Também a identidade resulta da interação social entre crianças, pois de acordo com Silva (2006) “a identidade é definida pela relação do indivíduo com outros indivíduos, isto é, cada indivíduo se completa e se efetiva no relacionamento com os que estão à sua volta, em seu convívio. É na relação entre o eu e o outro que se constrói a identidade do eu (pp. 41 e 42)”.

Para Correia (2008) embora defenda que uma criança com perturbação do desenvolvimento aprenda mais numa educação individualizada, acredita que estas crianças devem interagir com crianças com desenvolvimento típico, em áreas de aprendizagem específicas, ou em contextos sociais, como, o recreio, as refeições e os passeios escolares.

De acordo com Cripe e colaboradoras (1993, citados por Silva, 2012), “iniciar e manter uma interação social com um par é uma competência básica para o desenvolvimento

da amizade. Num relacionamento, o comportamento de cada pessoa tem influência no da outra. A amizade cresce à medida que as crianças aprendem a compreender-se umas às outras e a comunicar e interagir construtivamente” (p. 42).

A interação social entre crianças com e sem perturbações do desenvolvimento não beneficia apenas as crianças com desenvolvimento atípico, beneficia também as crianças sem qualquer tipo de problemática, pois de acordo com Sanches (2001, citado por Oliveira, 2018), por um lado, as crianças com perturbações do desenvolvimento “têm a oportunidade de aprender comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e da modelagem de crianças não deficientes” (p. 18), e por outro, as crianças com desenvolvimento típico, deparam-se “desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como limitações dos seus colegas deficientes” (p. 18).

É então responsabilidade do estabelecimento de educação, gerar condições e recursos para transformar a aprendizagem estimulante para todos, neste contexto, as crianças sentem-se corresponsáveis umas pelas outras, proporcionando um ambiente de responsabilidade, partilha e cooperação, favorável a todos (Sanches, 2001, citado por Oliveira, 2018). É ainda fundamental que o estabelecimento de educação disponha de informações e orientações, dirigidas às crianças, sobre as perturbações do desenvolvimento, bem como, as formas de convivência com crianças com esse tipo de problemática, para que aprendam o respeito pela diferença (Maciel, 2000). Isto, porque crianças com perturbações do desenvolvimento graves podem usar formas de comunicar e interagir difíceis de interpretar por outras crianças, é então necessário que se preparem essas crianças a compreender essas formas de interação, interpretando-as como formas de iniciar e manter uma interação social (Cripe e colaboradores, 1993, citados por Silva, 2012).

Percebemos então que a interação social de crianças com perturbações do desenvolvimento e os seus pares é fundamental no seu processo de inclusão (Correia, 2008), tanto no âmbito educativo, como no âmbito da comunidade.

CAPÍTULO IV - MÉTODO

Ao longo deste capítulo iremos apresentar as questões de investigação deste estudo, bem como os seus objetivos gerais e específicos e as metodologias utilizadas para a recolha de dados.

4.1. Questões de investigação e objetivos

Esta investigação centra-se em perceber como ocorre o processo de inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento em contexto educativo. Este tema surgiu principalmente por experiência pessoal, pois através dela foi possível constatar que, muitas vezes, as crianças com perturbações do desenvolvimento são excluídas pelas outras crianças e sofrem de *bullying*, por serem diferentes. Neste contexto, o estudo pretende ser um contributo para entender este tipo de situações, alertar as famílias e profissionais para as mesmas e procurar diminuir o impacto deste problema nas crianças.

Pretende-se, então, compreender a forma como as crianças se relacionam entre si, em contexto educativo, contribuindo para entender como se processa a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento no jardim de infância, pretendendo-se entender, ainda, se este está devidamente preparado a nível de recursos e acessibilidade para incluir todas as crianças.

Para clarificar o foco desta investigação definiram-se como questões de investigação:

- a) As crianças com perturbações do desenvolvimento participam ativamente nas atividades educativas em interação com os seus pares?
- b) As crianças com perturbações do desenvolvimento desenvolvem redes de suporte informal a partir da interação com os seus pares?

Partindo destas questões de investigação, definiu-se como objetivo geral:

Perceber o nível de Inclusão Social de crianças com perturbações do desenvolvimento a frequentar o contexto educativo;

E, como objetivos específicos:

- a) Perceber o processo de interação social entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças do grupo, designadamente em contexto de sala, durante o recreio e no momento das refeições;
- b) Averiguar a existência de interações sociais entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças, fora do contexto educativo (por ex.: convites para festas de anos dos seus pares, idas ao parque infantil com os mesmos, e idas a casa dessas crianças para brincar...);

c) Analisar os recursos disponíveis e as condições de acessibilidade do jardim de infância.

4.2. Metodologia

Esta investigação trata-se de um estudo de caso a realizar num jardim de infância, a fim de entender a realidade a nível de inclusão social no contexto educativo em questão, pois a realização de um estudo de caso é muito útil quando se aborda a pesquisa educacional, visto que permite descrever e analisar uma determinada unidade social, tendo em conta todas as suas dimensões e dinâmicas naturais (André, 2013). Além disso, o mesmo autor defende que

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (André, 2013, p. 97).

Assim, na realização deste estudo e de acordo com as questões de investigação e objetivos delineados, optou-se por uma metodologia qualitativa. Tal como defende Martins (2004), a metodologia qualitativa trata de analisar microprocessos ao investigar as ações sociais de indivíduos ou grupos. Assim, ao conduzir uma análise minuciosa dos dados, tanto em extensão quanto em profundidade, os métodos qualitativos consideram as unidades sociais estudadas como totalidades desafiadoras para quem os analisa.

Assim, a metodologia qualitativa mostra-se pertinente, uma vez que o intuito deste estudo é analisar diferentes tipos de situações e acontecimentos num determinado contexto, mais concretamente, as interações e relações sociais entre as crianças com perturbações de desenvolvimento com os seus pares. Além disso, pretende-se também analisar os recursos e a acessibilidade do contexto educativo estudado, o que nos remete às questões de qualidade do mesmo.

Considerou-se, então, pertinente eleger como opções metodológicas:

a) **Observação participante** na sala de atividades, no tempo de recreio, e na hora de almoço, para perceber a interação entre as crianças, nestes diferentes contextos. Além deste tipo de observação, considerou-se necessário observar a estrutura do jardim-de-

infância, para perceber se este reúne os recursos e as condições de acessibilidade necessárias para receber crianças com perturbações do desenvolvimento.

A observação participante surge como um instrumento de recolha de dados relevante quando o investigador procura conhecer e compreender indivíduos, bem como, as suas ações num determinado contexto, o que permite uma análise mais indutora e compreensiva. É efetuada em contacto direto e frequente, durante um período relativamente longo (Correia, 2009). Para Bogdan e Taylor (1975) citado por (Correia, 2009), a observação participante é definida como uma “(...) investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. (p. 31).”

Durante o período de observação, Malinowski (2005) citado por Minayo e Costa (2018) defende que, o investigador deve, dependendo do tipo de objeto em estudo, estar atento a alguns fatores relevantes, como:

(...) a rotina de um dia de trabalho, detalhes do cuidado com o corpo, forma de comer e de preparar a comida; tom das conversas e da vida social ao redor das casas; a existência de grandes hostilidades, simpatias e antipatias entre as pessoas; a forma sutil mais inquestionável em que as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento dos indivíduos, e as reações emocionais dos que os rodeiam (p. 15).

b) **Entrevistas semiestruturadas** realizadas às educadoras de infância, bem como, às próprias crianças, com o propósito de investigar a existência e a natureza de redes de suporte informal desenvolvidas entre as crianças no contexto educativo.

As entrevistas são as técnicas mais relevantes quando falamos de investigação qualitativa, e surgem em forma de conversa entre dois ou mais interlocutores, efetuadas por um entrevistador, tendo como principal finalidade, reunir informações relevantes acerca de um determinado objeto de estudo (Minayo & Costa, 2018). A entrevista permite ao investigador obter informações sobre atitudes, sentimentos e valores comportamentais da pessoa entrevistada, o que reúne uma panóplia de possíveis interpretações de resultados por parte de quem investiga (Ribeiro, 2008).

Rosa e Arnoldi (2006) citado por Ribeiro (2008) defendem que

A entrevista é uma ferramenta para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças e valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila e em comunhão com o seu

entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade (p. 140 e 141).

4.2.1. Participantes

Uma vez que o tema deste estudo se centra na Inclusão Social de crianças com perturbações do desenvolvimento em contexto educativo, o estabelecimento de educação selecionado é um jardim de infância que inclui crianças com desenvolvimento atípico. Este jardim de infância tem apenas duas salas de atividades, ambas frequentadas por crianças com perturbações do desenvolvimento. Para os fins deste estudo, considerou-se pertinente investigar as duas salas de atividades, onde existe diversidade de problemáticas, sendo assim possível explorar a forma como essa diversidade pode influenciar a inclusão social das crianças.

Neste contexto, os participantes deste estudo são todas as 32 crianças que frequentam as duas salas (16 crianças por sala) e que têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Mais concretamente, participaram neste estudo, 5 crianças com perturbações do desenvolvimento, 3 crianças do sexo feminino e 2 crianças do sexo masculino (que serão caracterizadas pormenorizadamente no subcapítulo “Caracterização das crianças em estudo”), e ainda, 9 crianças com desenvolvimento típico, 5 crianças do sexo feminino (a “MD” com 5 anos; a “CO” com 3 anos; a “BI” com 5 anos; a “AR” com 4 anos; e a “MT” também com 4 anos) e 4 crianças do sexo masculino (o “GA” com 4 anos; o “MU” com 6 anos; o “GO” também com 6 anos; e o “V” com 5 anos) que foram escolhidas com base nas preferências de brincadeira de cada uma das crianças com perturbações do desenvolvimento, ou seja, para cada criança com desenvolvimento atípico selecionaram-se 2 crianças com as quais ela brincasse mais e 2 crianças com as quais ela brincasse menos.¹

Além disso, as educadoras de infância de cada sala são também participantes na investigação (a educadora “T” com 58 anos e a educadora “P” com 54 anos), tendo sido realizadas entrevistas às mesmas a fim de recolher informação acerca das interações entre as crianças, dentro e fora do jardim de infância. e estando as crianças com perturbações do desenvolvimento a ser acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância (ELI), considerou-se também a participação desses profissionais, para facultarem informações acerca das crianças que estão a acompanhar, através de uma conversa informal.

¹ Todas as crianças serão identificadas apenas pela(s) inicial(ais) do nome, as crianças com desenvolvimento atípico serão identificadas a negrito.

4.2.2. Instrumentos

No sentido de aplicar as opções metodológicas delineadas recorreu-se a algumas técnicas e instrumentos de recolha dados, nomeadamente:

a) Grelhas de observação – estruturou-se uma grelha para registar os dados recolhidos durante a observação participante nas salas de atividade, nos tempos de recreio e horas de almoço (Anexo I); as grelhas foram elaboradas pela própria mestrande e organizadas em quatro categorias: a) Interação com os pares; b) Interação com os adultos; c) Partilha de materiais e brinquedos; d) Intervenção da educadora de infância; e, uma outra grelha para reunir informação sobre as estruturas do jardim-de-infância e a sua acessibilidade, tendo por base a legislação existente sobre a acessibilidade neste tipo de estabelecimento (Anexo II);

b) Guiões de entrevista não diretiva - um guião direcionado às educadoras de infância (Anexos III e IV), um guião da mesma tipologia dirigido às crianças (Anexos V e VI) e, ainda, um outro guião dirigido às crianças com perturbações do desenvolvimento (Anexos VII e VIII). O primeiro guião procura perceber a opinião das educadoras de infância em relação à inclusão das crianças com perturbações de desenvolvimento e os dois últimos têm como objetivo recolher informação sobre a natureza das relações entre todas as crianças do jardim-de-infância, sendo que o guião de entrevista destinado às crianças com desenvolvimento atípico, pretende compreender a opinião destas crianças em relação à sua própria inclusão social.

4.2.2.1. Guião de entrevista às educadoras de infância

O guião de entrevista aplicada às educadoras de infância está organizado em 4 categorias. A primeira categoria “Dados Biográficos”, que nos permite conhecer a entrevistada, onde se incluem as seguintes questões: a) género; b) idade; c) Quais são as habilitações académicas?; d) Tem algum tipo de formação em Educação Especial?; e) e, Há quanto tempo exerce a sua profissão?.

Na segunda categoria, “Inclusão Social de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo”, incluem-se as seguintes questões: a) Qual a sua opinião sobre a colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento em salas do jardim de infância?; b) Na sua opinião, que medidas devem os jardins de infância implementar para promover a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento?.

A terceira categoria “Relação e interação entre crianças”, abrange as seguintes questões: a) Como descreve a interação entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças?; b) As crianças com desenvolvimento típico apresentam iniciativa para ajudar as crianças com Perturbação do Desenvolvimento?; c) As crianças com desenvolvimento típico costumam incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento nas suas brincadeiras? Costumam convidá-las para brincar em casa, para festas de anos...?; d) Alguma vez notou situações de exclusão, discriminação ou *bullying*? Se sim, em que contexto ou situação?.

Na última categoria, “Papel do educador de infância na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento”, engloba as seguintes questões: a) Que estratégias utiliza para incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento no grupo de crianças, e nas atividades com os outros colegas?; b) Depois da colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento na sua sala, teve de alterar algum aspeto na sua prática pedagógica? Se sim, em que aspeto(s)?; c) Quais os principais obstáculos/desafios que teve de enfrentar na sua prática pedagógica com crianças com perturbações do desenvolvimento? Como os conseguiu contornar?.”.

4.2.2.2. Guião de entrevista às crianças com desenvolvimento típico e atípico

As entrevistas dirigidas às crianças foram organizadas em três categorias.

A primeira destina-se apenas a saber o género e idade da criança entrevistada.

A segunda “Preferências de Interação” pretende perceber com que crianças a criança entrevistada prefere estabelecer uma amizade e partilhar brincadeiras, bem como atividades sociais fora do contexto educativo; nesta categoria incluem-se as seguintes questões: a) Com quem é que gostas mais de brincar aqui na tua escolinha? Porquê?; b) E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?; c) Quais são os meninos e as meninas que vais convidar (ou que convidaste) para a tua festa de anos?; d) E, quais são os meninos e as meninas que não vais convidar (ou que não convidaste) para a tua festa de anos? Porquê?.

À terceira categoria, “Desafios de Escolha”, tem em vista entender as preferências da criança entrevistada, em situações específicas, onde é necessário escolher outras crianças com quem tem grande afinidade; esta categoria abrange questões como: a) Quais são os teus 3 melhores amigos/as aqui na escolinha?; b) Se pudesses escolher 3 amigos aqui da tua escolinha para ir brincar à tua casa, que amigos/as escolhias?; c) e, Se tivesses de oferecer uma prenda a um menino/a aqui da tua sala, quem escolhias?.

4.2.2.3. Guião de entrevista às crianças com perturbações do desenvolvimento

A entrevista está organizada em 4 categorias, sendo que a primeira se destina apenas a saber o género e idade da criança entrevistada.

A segunda categoria, “Brincar com as outras crianças”, pretende conhecer as preferências das crianças com perturbações do desenvolvimento na hora de “brincar”, bem como perceber se as outras crianças aceitam brincar com estas crianças; engloba questões como: a) Gostas de brincar? E, gostas mais de brincar sozinho/a ou com os outros meninos/as? Porquê?; b) Quem são os meninos ou meninas com quem mais gostas de brincar? (caso prefira brincar com as outras crianças); c) Quando pedes para brincar com outro menino/a, ele/ela deixa-te brincar ou diz-te que não quer brincar contigo?.

A terceira categoria, “Possíveis situações de exclusão da criança com Perturbação do Desenvolvimento”, tem em vista a identificação de possíveis situações de *bullying* e/ou exclusão entre as crianças, enquadra as seguintes questões: a) Os outros meninos/as costumam brigar muitas vezes contigo? Alguma vez algum menino/a te bateu? E, algum/a costuma gozar contigo?; b) e, Já alguma vez tiveste medo de os outros meninos ou meninas te fazerem mal? Se sim, Porquê?.

A última categoria, “Perspetiva da criança com Perturbação do Desenvolvimento sobre o contexto educativo”, pretende entender qual o sentimento da criança em relação ao jardim-de-infância, isto é, se se sente segura e acolhida nesse ambiente; nesta categoria incluem-se questões como: a) Gostas de vir para a escolinha todos os dias? Porquê?; b) Gostas de estar com os outros meninos/as? E, com as educadoras? Porquê?; c) Quando precisas de ajuda, aqui na escolinha, quem é que te ajuda sempre?; d) Queres dizer mais alguma coisa, sobre o que gostas mais ou não gostas aqui na escolinha?.

4.2.3. Procedimentos

De acordo com os objetivos desta investigação foram efetuados procedimentos específicos, os quais serão enunciados em seguida.

No que se refere à planificação global da investigação, numa primeira fase, foram efetuados os devidos pedidos de autorização para a participação no estudo ao jardim de infância selecionado (Anexo IX). Todos os participantes foram informados sobre os fins da pesquisa, através da assinatura do consentimento informado, para autorizar a sua participação no estudo. No caso das crianças, o consentimento informado foi efetuado pelos seus encarregados de educação (Anexo X).

Na segunda fase deste estudo, procedeu-se à recolha de dados, através das opções metodológicas e instrumentos já referidos, seguindo as seguintes etapas:

a) A observação participante das duas salas de atividades, do tempo de recreio, e da hora de almoço, foram realizadas em duas semanas e em cada semana foram efetuadas observações todos os dias, durante todo o dia. A primeira semana foi dedicada às crianças de uma das salas e, na segunda semana, observadas as crianças da outra sala. Previamente tinha-se estipulado ajustar o tempo de observação de acordo com o processo de recolha de dados, ou seja, caso a informação necessária já tivesse sido recolhida após 3 dias de observação não seria necessário continuar com a mesma, por outro lado, caso a informação recolhida durante o período estabelecido não fosse suficiente, o período de observação poderia estender-se por mais alguns dias, até se obterem os dados desejados. Seguindo este critério de observação, a observação decorreu durante 7 dias no total, 4 dias, da primeira semana, foram inteiramente passados na sala 1 e os outros 3 dias, durante a segunda semana, na sala 2. Nesses dias, observou-se também a hora do recreio e a hora do almoço. Inicialmente tinha-se estabelecido 4 dias de observação para cada grupo de crianças, porém ao 3.º dia na sala 2 já tinha sido recolhido um número considerável de informações, por isso, considerou-se poder terminar a observação no jardim-de-infância. Em cada semana foi observado o contexto de sala de atividades, bem como os períodos de refeição e de recreio, sendo valorizadas as interações entre as crianças nos diferentes contextos e os dados obtidos através dessa observação foram registados nas grelhas de observação;

b) Aquando da observação participante nas salas de atividades, bem como nos outros contextos, foi efetuada a análise das condições de acessibilidade do jardim de infância, e conseqüentemente, o registo desses dados numa grelha de observação, para perceber se o mesmo se encontra ou não, devidamente equipado e adaptado para crianças com perturbações do desenvolvimento;

c) Por fim, foi desenvolvido um guião de entrevista destinado às educadoras de infância das duas salas estudadas, aplicado durante o período em que se realizou a observação participante, mais concretamente, numa hora que as educadoras têm sempre livre num dos dias da semana, destinada a reuniões e/ou outros assuntos relacionados com o jardim-de-infância, e visto que, ambas as educadoras mostraram disponibilidade durante esse período surgiu a oportunidade de se efetuarem as entrevistas. Esta entrevista teve como objetivo complementar a recolha de dados, proveniente da observação participante, relativa à interação entre as crianças, onde se pretendia caracterizar as relações entre as crianças fora do contexto educativo, mais concretamente ao nível da comunidade;

d) Além do guião de entrevista direcionado às educadoras de infância, foi elaborado um guião de entrevista não diretiva destinada às crianças, que foi aplicado numa situação de brincadeira/atividade lúdica, para que as crianças pudessem estar descontraídas e não se retraíssem nas suas opiniões. Esta entrevista teve como finalidade perceber como as crianças percebem a sua relação com os seus pares, por exemplo: com que crianças brincam, quem escolhem para formar grupos, quem convidam para festas de anos, entre outros. Depois de efetuadas estas entrevistas procedeu-se ainda, à elaboração e aplicação de um guião de entrevista dirigido às crianças com perturbações do desenvolvimento, também efetuada num ambiente descontraído lúdico e/ou de brincadeira.

4.3. Caracterização do contexto

O contexto no qual este estudo foi desenvolvido centra-se numa pequena vila situada no interior centro de Portugal Continental. O concelho onde se situa a vila estende-se ao longo de 154,9 Km², e em 2023 estimava 3,024 habitantes (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2024).

O número de habitantes da região tem vindo a diminuir cada vez mais, uma vez que, em 2000 o número de habitantes era 4,037, em 2010 era 3,529, em 2017 tinha apenas 3,176 habitantes, e o número atual é de 3,024 habitantes (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2024). Assim, esta é uma região envelhecida, com um índice de envelhecimento 346,3% (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2024). Além disso, também contribuíram para esse efeito, a baixa taxa de natalidade do concelho e a alta taxa de desemprego, o que leva à emigração da população mais nova para outras regiões, na procura de uma melhor qualidade de vida (Agrupamento de Escolas, 2018).

4.3.1. Caracterização da instituição

O local elegido para este estudo foi uma instituição educativa, mais concretamente, uma escola básica integrada com jardim de infância, localizado numa das freguesias do concelho. Esta instituição engloba todos os níveis do ensino básico, bem como, a educação pré-escolar. Esta escola básica pertence a um Agrupamento de Escolas e foi fundada em 1991, onde inicialmente funcionavam todos os níveis do ensino básico e a educação pré-escolar, porém, com a diminuição da população, não era viável ter duas escolas abertas com todos os níveis de ensino básico, devido ao reduzido número de alunos. Atualmente, existem apenas dois grupos de educação pré-escolar e duas turmas de primeiro ciclo (1.º e 2.º ano) na escola básica integrada com jardim de infância, também devido ao número reduzido de alunos (Agrupamento de Escolas, 2018).

Quanto aos espaços, a escola conta com:

- 2 salas de educação pré-escolar;
- 2 salas de educação básica (uma para o 1.º ano e outra para o 2.º ano);
- 1 sala de apoio educativo;
- 1 sala de professores;
- 1 biblioteca;
- 1 refeitório equipado com cozinha;
- 1 casa de banho adaptada;
- 3 casas de banho (2 diferenciadas e 1 mista, exclusiva para o pré-escolar);
- 1 campo de jogos exterior;
- 1 pequeno parque infantil, exclusivo para o pré-escolar.

Além destes espaços, a escola conta com um espaço para a Ludoteca, isto é, um espaço de jogos/brincadeiras/atividades lúdicas para onde as crianças se dirigem quando termina o horário previsto para as aulas e salas de atividades (16h), para que possam ocupar o tempo até os seus encarregados de educação as irem buscar. O horário de funcionamento da Ludoteca é das 16h às 17:30h.

A escola não tem qualquer tipo de pavilhão gimnodesportivo, laboratórios, sala para atendimento de encarregados de educação e gabinete médico; tem uma reprografia, uma portaria, uma papelaria e um bar, todos eles inativos, devido ao reduzido número de alunos. O horário de funcionamento é das 8h00 às 17h30.

Quanto aos recursos humanos, na escola operam:

- 2 educadoras de infância;
- 2 professoras de 1.º ciclo de educação básica;
- 2 auxiliares de ação educativa (uma em cada sala);
- 2 auxiliares de ação educativa (cozinha);
- 2 auxiliares de ação educativa (refeitório).

4.3.2. Caracterização do grupo e da sala do jardim de infância

A investigação foi efetuada no ano letivo 2023/2024, nas duas salas de educação pré-escolar da escola básica integrada com jardim de infância. Em cada uma dessas salas havia 16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Numa dessas salas estavam incluídas duas crianças acompanhadas pela ELI, e na outra, três.

Em cada sala de atividades trabalha uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Em certos dias da semana, uma terapeuta da fala e uma profissional de apoio educativo, trabalham com cada uma das crianças, acompanhadas pela ELI, na sala de apoio educativo, a fim de desenvolver as competências de cada uma.

No que diz respeito à distribuição das salas, cada sala apresenta um espaço amplo e bem aproveitado, com 3 mesas grandes circulares com cadeiras à medida das crianças. As duas salas estão divididas em pequenas áreas de jogos/atividades lúdicas/brincadeiras:

- a área da garagem (onde as crianças brincam sentadas num tapete com desenhos de estradas com carrinhos e animais);
- a área das construções (onde as crianças brincam com blocos e legos);
- a área da matemática (onde existem jogos com números);
- a área da casinha (onde as crianças simulam o faz-de-conta de uma vida doméstica, tem uma cozinha, comida de brincar, uma cama, bonecas,...);
- a área da biblioteca;
- a área do computador;
- a área da pintura (onde há tintas, telas e pincéis para as crianças pintarem);
- a área das ciências (onde existe um pequeno laboratório de ciências e experiências, um boneco que simula o corpo humano, uma construção do sistema solar, ...);
- a área das almofadas (área ampla com várias almofadas no chão para as crianças se sentarem, onde se ouvem as histórias contadas pela educadora, se ouve música, se dança, onde se realizam as conversas de grupo, ...);
- a área dos jogos de mesa (jogos diversos, puzzles, ...).

4.4. Caracterização das crianças em estudo

Nesta investigação foram estudadas 5 crianças com perturbações do desenvolvimento, mais concretamente, 3 crianças do sexo feminino e 2 crianças do sexo masculino. Passemos então à sua caracterização:

- Começamos então pelo menino “**R**”, que é do sexo masculino, tem 5 anos de idade, nasceu prematuro e abaixo do peso esperado. No momento do nascimento, o “**R**” teve uma Hidrocefalia Pós-Hemorragica Bilateral. Além desta fatalidade no nascimento, no quadro de diagnóstico do “**R**” constam ainda: Doença das Membranas Hialinas; Hipertensão Pulmonar; Sofrimento Fetal Agudo; Hemorragia Intraperiventricular (HIPV) grau III, na região frontal-parietal direita; e Trombocitopenia (Agrupamento Escolas, 2021/2022). O

“**R**” apresenta um ligeiro atraso global do desenvolvimento em todas as áreas, com uma maior incidência na área da fala e comunicação (Equipa Local de Intervenção, 2021).

Atualmente, o “**R**” é acompanhado pela Equipa Local de Intervenção Precoce, e recebe apoios na área da Reabilitação Psicomotora, do Apoio Educativo e da Terapia da Fala, várias vezes por semana (Equipa Local de Intervenção, 2021).

O “**R**” aparenta ser uma criança frágil, mas é completamente autónomo nas suas rotinas diárias, apenas necessita de alguma ajuda em atividades muito minuciosas e precisas (ex: pintar um desenho numa tela), onde é necessário utilizar o seu braço esquerdo em que apresenta alguma fragilidade e tremores. É uma criança meiga, ativa e “reguila”, que gosta de fazer as chamadas “queixinhas” típicas da sua idade.

A nível da interação social, é uma criança que não aparenta ter problemas na relação com os seus pares.

- A “**BE**” é do sexo feminino, tem 6 anos de idade e apesar de ser acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce não tem um diagnóstico definido. Mas, segundo as avaliações feitas pela equipa, a criança apresenta um défice cognitivo e um ligeiro atraso do desenvolvimento na área da fala e comunicação, sendo completamente autónoma em todas as suas tarefas e atividades diárias.

Segundo as profissionais da ELI a “**BE**” entrou no jardim de infância sem qualquer aptidão na fala, ou seja, não conseguia falar de todo. A criança é acompanhada através do Apoio Educativo e da Terapia da Fala, várias vezes na semana. Com a ajuda destes apoios a “**B**” passou a ser uma criança verbal, apesar de ainda apresentar alguns problemas, mesmo que ligeiros, a nível da fala.

A “**BE**” é uma menina autónoma, calma, observadora e um pouco reservada. Não parece ter problemas a nível da interação social, pois além de se reservar um pouco mais que as outras crianças e preferir muitas vezes estar sozinha, é uma criança que interage facilmente com os colegas quando o assunto é brincadeiras no recreio.

- O “**LO**” é do sexo masculino, tem 5 anos e apresenta um atraso do desenvolvimento nas áreas locomotoras e manipulativas, na área da audição e na área da fala e linguagem (Equipa Local de Intervenção Precoce, 2022).

O “**LO**” é acompanhado pela Equipa Local de Intervenção Precoce, desde 2022, quando foi sinalizado pela educadora de infância, assim que entrou para o jardim de infância, e, desde então, tem apoio educativo e terapia da fala, o que resultou numa grande evolução.

O “**LO**” é uma criança completamente autónoma em todas as suas tarefas e atividades diárias, é meigo, carinhoso e sensível. A nível da interação social, é uma criança

com boas competências, mas prefere isolar-se um pouco mais nas atividades de sala, porém, tal como a “**BE**”, quando se aproxima o momento de brincadeiras no recreio, é uma criança que interage espontaneamente com os outros.

- A “**MF**” é uma menina de 6 anos, bem-disposta, inteligente, prestável e gosta de ajudar os outros, principalmente a sua professora, pois mostra um gosto enorme em fazer pequenas tarefas que a educadora de infância pede ao grupo da sala, é sempre a primeira a voluntariar-se para esse efeito.

A “**MF**” é acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce, no âmbito da terapia da fala, pois apresenta um ligeiro atraso no desenvolvimento da fala e linguagem, com uma evolução significativa desde que iniciou o acompanhamento, visto que, tanto a Equipa como a educadora de infância consideram-na já perfeitamente capaz de integrar o 1.º ano no próximo ano letivo.

Esta criança é completamente autónoma, e possui ótimas competências de interação social, visto que se mostra uma criança muito popular entre os seus pares, pois várias crianças gostam de brincar e estar junto dela. É bastante sociável, espontânea, gosta de agradar e preocupa-se com todos os seus colegas.

- Por fim, a “**MI**” é uma criança do sexo feminino, com 6 anos de idade, que apresenta um atraso global do desenvolvimento nas áreas da compreensão, comunicação, raciocínio, retenção de informação e memorização. Além disso, o seu funcionamento intelectual é considerado significativamente inferior ao esperado para a sua faixa etária (Equipa Local de Intervenção Precoce, 2023).

A “**MI**” é acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce, desde que entrou para o jardim de infância, e tem apoios semanais a nível educativo e da terapia da fala. Ao contrário das outras crianças, a “**MI**” aparenta um processo de evolução mais demorado e com poucas mudanças significativas, além disso, a Equipa e a educadora de infância, ainda não a consideram totalmente pronta para integrar o 1.º ano no próximo ano letivo. Apesar das suas problemáticas, a “**MI**” é uma criança totalmente autónoma nas suas tarefas diárias.

A “**MI**” é uma criança sociável, alegre, sorridente e carinhosa. Quanto às interações com os seus pares, mostra não ter dificuldades, pois é uma criança que interage espontaneamente com os colegas, e é notável o seu interesse nas brincadeiras das outras crianças, pois procura sistematicamente alguém para estabelecer uma relação de amizade.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos expor os resultados obtidos neste estudo. Optamos por apresentar os resultados em função dos instrumentos de recolha de dados, expondo toda a informação recolhida por cada instrumento.

5.1. Observação do contexto educativo

Neste subcapítulo iremos explicitar os resultados obtidos na observação participante realizada na sala de atividades, no recreio e na hora das refeições. Na totalidade, a observação decorreu durante 7 dias, 4 dias foram inteiramente passados na sala 1 e os outros 3 na sala 2.

Antes de descrever os dados relativos à observação na sala de atividades, no recreio e na hora das refeições, considerámos importante descrever em primeiro lugar as rotinas típicas das crianças no jardim de infância.

5.1.1. Rotinas típicas das crianças no jardim de infância

As rotinas das duas salas de atividades são muito comuns, mas existem pequenas diferenças, sendo pertinente descrever as rotinas de cada uma delas.

– Sala 1: A observação iniciava-se um pouco antes das 9h da manhã no recreio enquanto as crianças brincavam no campo de jogos, antes de entrar na sala de atividades, enquanto se aguardava que todas as crianças chegassem ao jardim de infância. Por volta das 9h as crianças entram com a educadora de infância na sala de atividades, e sentam-se em rodinha na área das almofadas. Assim que entram, é eleito o “chefe” do dia (todas as crianças têm oportunidade de exercer esse papel visto que todos os dias é uma criança diferente, seguindo a ordem alfabética da lista de crianças do grupo). Este “chefe” marca as presenças num quadro de presenças com velcro. Depois cada criança, à vez, por ordem alfabética, marca a sua presença num quadro de caneta, com uma pequena cruz no lugar do seu nome. Em seguida, o “chefe” marca, num outro quadro com velcro, o dia do mês, o dia da semana e ainda o estado da meteorologia. Depois desta pequena atividade, as crianças brincam, fazem jogos, puzzles e desenhos livremente.

Além desta atividade, a educadora de infância estava (durante o período em que foi realizada a observação participante) a desenvolver uma atividade em que cada criança (uma ou duas por dia) pintava numa tela, pinturas inspiradas nas de Claude Monet.

Por volta das 10:20 fazem o lanche da manhã e vão ao recreio, depois regressam à sala e voltam às atividades enunciadas anteriormente, até às 12h, hora em que vão almoçar.

Cerca de 15 minutos antes de almoçar, a educadora pede às crianças que arrumem tudo e se sentem em roda na área das almofadas, para ouvirem música. Enquanto escutam música a educadora manda dois a dois à casa de banho e, quando já todos foram à casa de banho, seguem para o almoço.

As crianças almoçam todas juntas das 12h às 13h (as crianças do jardim de infância e as crianças do 1.º ciclo) no refeitório da escola e quando acabam de almoçar, ainda dentro desse horário, brincam no parque infantil da escola. Quando voltam à sala as crianças sentam-se novamente em roda nas almofadas, ouvem música e dançam, depois estão livres para brincar, jogar e desenhar.

Às 16h termina o dia na sala de atividades e a maioria das crianças segue para a Ludoteca, onde lancham assim que chegam, e depois vão brincar e jogar até às 17:30h, hora que as crianças vão para as suas casas.

– Sala 2: A observação e a rotina da sala 2 é exatamente igual à sala 1, até as crianças entrarem na sala de atividades com a educadora de infância às 9h. Quando chegam à sala, as crianças sentam-se em roda na zona das almofadas e cantam a canção do “Bom dia” que serve para dar os bons dias individualmente, pois todos os nomes na sala são enunciados (“Um bom dia à “MI”, “Um bom dia ao LO”, ...). De seguida, marcam as presenças num quadro com caneta, em que cada criança por ordem alfabética marca uma cruz no seu nome. Depois desta atividade, a educadora de infância pergunta a cada uma que atividade ou brincadeira quer fazer e (quando decorreu a observação) elegia duas crianças para realizar a atividade dos Santos Populares que consistia em construir os 3 Santos.

Por volta do 12h começavam a arrumar os brinquedos e os jogos e cada criança vai à vez à casa de banho, enquanto os outros colegas arrumam a sala, e às 12h dirigiam-se ao refeitório, onde almoçavam com as crianças da sala 1. Depois iam para o recreio até à 13h. Quando regressavam à sala de atividades, as crianças sentam-se em roda nas almofadas e 3 crianças escolhidas pela educadora inventam uma história a partir de um livro (como se estivessem a contar a história do livro, mas sem a lerem, uma vez que ainda não sabem ler). As crianças passam o livro entre si e cada uma “lê” uma página. Depois desta atividade as crianças são livres de voltar às atividades da manhã, até às 16h. Depois das 16h a rotina é igual à rotina enunciada anteriormente na sala 1.

5.1.2. Observação das atividades na sala, no recreio e no refeitório

Neste estudo, decidimos recorrer à observação participante como instrumento de recolha de dados, o que nos permitiu observar diversos acontecimentos em diferentes

situações, nomeadamente na sala de atividades, no recreio e no refeitório. Deste modo, conseguimos reunir informações sobre as interações das crianças com perturbações do desenvolvimento com os seus pares e com os adultos, bem como, caracterizar a acessibilidade do jardim de infância, onde estas crianças se encontram incluídas. Para uma melhor perceção e sistematização os dados recolhidos, foram registados na grelha de observação para cada uma das salas de atividades (Anexos XI e XII). Este modelo de grelha foi também usado para a observação do recreio e do refeitório (Anexo XIII).

Passamos, em seguida, a descrever os resultados das observações realizadas:

– Todas as crianças com perturbações do desenvolvimento são completamente autónomas. O “**R**” apresenta algumas dificuldades motoras num dos seus braços, o que não lhe permite fazer alguns movimentos específicos tão facilmente como as outras crianças, tal como pudemos observar numa das atividades na sala, que incluía pintar um quadro com um pincel. A criança apresentava alguns tremores na mão e a educadora teve de o auxiliar a pintar as formas. Outro exemplo, acontece no refeitório enquanto o “**R**” se alimenta. Percebemos que a criança revela alguma dificuldade em utilizar os talheres com o braço esquerdo e apresenta dificuldade em levar a colher da sopa até à boca, em trocar o prato da sopa para o segundo prato e em utilizar a faca, visto que utiliza a mão para empurrar a comida para o garfo ao invés da faca;

– **Interação com os pares**

A este nível parece existir uma boa interação entre todas as crianças do grupo. Na sala de atividades 1 conseguimos perceber que tanto o “**R**”, como a “**BE**”, são crianças bem incluídas e participam ativamente em todas as atividades de grupo desenvolvidas na sala de atividade. Ambas são crianças capazes de interagir e cooperar com os colegas. Além disso, durante a recolha de dados, observámos várias situações onde as outras crianças mostraram empatia, cuidado, apoio e cooperação para com as crianças com perturbações do desenvolvimento, como por exemplo, quando a “**AR**” ajudou o “**R**” a apanhar um brinquedo que o mesmo deixou cair e a soltar as peças de lego que ele não conseguia soltar, quando o “**GA**” ajudou o “**R**” a soltar o pé preso na mesa, e quando o “**R**” se magoou, várias foram as crianças que mostram preocupação e tentaram acalmá-lo.

A “**BE**” interage e brinca com as outras crianças, principalmente com o “**R**”, o “**GA**” e a “**AR**”, mas aparenta alguma tendência a isolar-se, pois ao invés de preferir brincar com outras crianças na sala de atividades, frequentemente, prefere estar a desenhar sozinha, apesar de por vezes, conversar com outras crianças enquanto desenha. Isto, acontece por iniciativa própria, visto que, as outras crianças estão dispostas a incluí-la nas brincadeiras.

Apesar de a “**BE**” preferir estar sozinha, costuma utilizar os desenhos como uma das suas principais formas de interação com as outras crianças, visto que, depois de desenhar gosta de mostrar e oferecer desenhos aos seus pares. No recreio, a “**BE**” prefere ficar junto das auxiliares, conversar e brincar com elas aos penteados do que brincar com os outros meninos, apesar de também o fazer. A “**BE**” mostra-se uma criança que intercala momentos de brincadeira solitária com momentos de interações sociais com os seus pares.

O “**R**” é uma criança mais sociável e que, poucas vezes, se mostra solitário, pois a sua preferência é interagir e brincar com as outras crianças. Ao que parece, o “**R**” prefere brincar com o “**GA**” e também com a “**BE**”, mas foi também observado muitas vezes a brincar com a “**AR**”. Além disso, foram observadas algumas trocas de carinho entre duas crianças e o “**R**”, como por exemplo, quando a “**SO**” deitou a cabeça no colo do “**R**” na “hora da história”, ou quando o “**GA**” abraçou o “**R**”, no recreio. No recreio, o “**R**” é uma criança bastante ativa que gosta de correr, jogar à bola, jogar à apanhada e andar de mãos dadas a passear; o “**R**” brinca com várias crianças como o “**GA**”, a “**AR**”, a “**W**”, a “**FA**” e o “**LO**”, apesar de também ser uma criança que gosta da atenção da Auxiliar, visto que foi observado, algumas vezes, a fazer penteados à mesma.

Na sala de atividades 2, recolhemos alguma informação que nos permitiu perceber interações sociais positivas entre todas as crianças, bem como momentos de colaboração e partilha. As crianças com perturbações do desenvolvimento desta sala, nomeadamente, a “**MI**”, a “**MF**” e o “**LO**” estão bem integradas no grupo e participam ativamente nas atividades da sala, destacando-se a “**MF**” que se mostra uma criança bastante faladora e participativa. A observação revelou ainda, um cuidado genuíno entre as crianças, manifestado em pequenos gestos de entreaajuda e carinho. Por exemplo, quando a “**BU**” faz carícias na perna da “**MI**” durante a “hora da história”, quando a “**MF**” ajuda a “**BU**” a arrumar brinquedos que ela própria não utilizou, quando na hora do lanche, o “**V**” encosta a cabeça no ombro do “**LO**”, ou até quando a “**CO**” pede à “**MI**” para a ajudar a desenhar um coração e a “**MI**” ajuda-a.

A “**MI**”, aparenta ser o oposto da “**BE**”, pois observámos que esta criança procura incansavelmente a atenção das outras crianças e dos adultos, como pudemos constatar com a situação no recreio, em que ela tenta mostrar o inseto que apanhou a todas as crianças na esperança de que algum queira ficar para brincar com ela, e também, quando fingiu estar a chorar e pediu a outra criança para ir alertar a Auxiliar. As outras crianças raramente mostraram vontade de interagir com a “**MI**”, pois durante um dia inteiro de observação, a “**MI**” brincou no máximo 2 vezes com as outras crianças na sala de atividades. No entanto,

quando a “**MI**” pede para brincar com outras crianças, estas costumam aceitar, como por exemplo, quando pediu para brincar com a “**CO**” e as outras meninas, foi prontamente aceite. Porém, raramente a “**MI**” é convidada por outras crianças a participar nas suas brincadeiras. No entanto, quando numa conversa, a “**MI**” menciona as crianças que irá convidar para a festa de aniversário, as crianças “**LO**”, “**BU**” e “**MT**” ficam felizes quando ouvem os seus nomes, uma das crianças, a “**BU**” até refere que não vai sair da festa porque é amiga da “**MI**”. Além disso, foram observadas algumas situações de conflito das quais a “**MI**” participa, como quando a “**MD**” implica com a “**MI**” sobre a existência de um cartaz na sala com as datas de aniversário, quando a “**MI**” cospe para cima da “**LZ**” no recreio, ou quando “**LZ**” inicialmente rejeita os esforços da “**MI**” para lhe mostrar a sua construção de legos, pedindo que a pare de “chatear”. A “**MI**” isola-se, muitas vezes, por iniciativa própria, o que pode significar apenas uma necessidade ou preferência pessoal por atividades mais calmas, pois podemos observar a criança incluída, algumas vezes, em brincadeiras de grupo. No recreio, a “**MI**” tenta sempre procurar outras crianças com quem brincar, e geralmente, costuma brincar com a “**LZ**” e com a “**BU**”. No recreio também se passou uma situação de discriminação para com a “**MI**”, apesar de esta não estar perto nem ter ouvido, o “**MU**” numa conversa com outras crianças faz a seguinte observação “A “**MI**” tem os dentes todos amarelos e podres” (Anexo XVV). As crianças que costumam brincar mais com a “**MI**” são o “**LO**”, a “**LZ**” e a “**CO**”, e as que brincam menos, são a “**MD**”, que parece implicar bastante com a criança, bem como a “**BI**”.

A “**MF**” e o “**LO**” são crianças com quem os seus pares apresentam maior iniciativa de inclusão nas brincadeiras, apesar do “**LO**” também ser uma criança que se encontra algumas vezes sozinho. A “**MF**” é uma criança que está sempre rodeada pelos colegas, e aparenta ter várias relações fortes de amizade com as crianças mais velhas tanto da sua sala, como da sala 1. Esta criança mostra iniciativa própria em se incluir nas brincadeiras e atividades, um exemplo disso, surge na brincadeira da “Falua”, quando a “**MF**” se voluntaria para fazer de “mãe” e ir à frente. A “**MF**” mostra preferência em brincar com a “**MD**”, o “**D**” e a “**BI**”, apesar de manifestar interações e relações sociais com várias crianças do jardim de infância, realiza um número mais reduzido de brincadeiras/atividades com as crianças mais novas. A “**MF**” nunca manifestou nenhuma situação de conflito, já o “**LO**” queixou-se de agressão por parte da “**MI**”, e também renuncia a partilha de peças de lego com outras crianças, acabando até por retirá-las às mesmas.

O “**LO**” manifesta um comportamento mais reservado e foi observado muitas vezes a desenhar ou a fazer construções de lego sozinho. Apesar desta preferência, o “**LO**” é uma

criança que no recreio prefere brincar com as outras crianças, principalmente, jogar à bola com a “MF”, com o “A”, com o “D”, com o “V”, com o “R” e com o “GA”. O “LO” foi também observado a passear de mão-dada com a “MI” no recreio. O “LO” costuma brincar mais com o “V” e com a “MI”, as crianças com que brinca menos são a “CO” e a “MT”.

No refeitório não foram observadas situações muito relevantes, apenas conseguimos perceber que as crianças com perturbações do desenvolvimento almoçam junto dos seus pares e que todas são autónomas na sua alimentação, exceto o “R”, como já mencionámos, por vezes necessita de algum auxílio, que costuma ser prestado da parte das Auxiliares, mas também da parte das outras crianças, como quando a “BE” o ajuda a trocar o prato da sopa pelo prato do segundo, quando percebe que está com dificuldade em fazê-lo. Percebemos ainda que, em geral, na hora da refeição as crianças não estabelecem muitas interações entre si, apenas observámos duas situações em que a “BE” interage com as crianças mais velhas e a “MI” costuma também procurar interação com as outras crianças, as quais também conversam e interagem com ela.

– **Interação com os adultos**

Percebemos que as crianças com perturbações do desenvolvimento recorrem aos adultos em situações em que necessitam de ajuda e/ou atenção, como constatámos quando o “R” pede à Auxiliar para abrir um pacote de gomas, também quando a “MI” não consegue trocar a roupa de um boneco e pede ajuda à Auxiliar, ou quando a “MF” pede à educadora para lhe fazer uma trança.

Observámos ainda situações de preocupação e cuidado por parte das crianças com perturbações do desenvolvimento face aos adultos, como por exemplo, quando a “BE” e o “R” fazem penteados às auxiliares no recreio, ou quando a educadora espirra, a “MF” diz-lhe “santinho” e abraça-a para a reconfortar do espirro.

– **Partilha de brinquedos e materiais**

Constatámos que, geralmente as crianças têm uma boa relação de partilha e cooperação entre si, no que refere a brinquedos e materiais, porém foram observadas algumas situações de conflito, como por exemplo, quando, na “casinha”, a “MI” não partilha os brinquedos com a “SA”, quando a “MD” não deixa a “MI” tocar no saco de plástico com o qual está a brincar, mas deixa as outras crianças tocar, ou quando o “LO” não quer partilhar as peças de lego com as colegas e começa a tirar-lhes as peças.

Além destas situações de conflito, também constatámos situações em que as crianças, por iniciativa própria, partilham os brinquedos e materiais com os seus pares, como aconteceu, quando a “MI” hesita em emprestar um brinquedo a outra criança mas, no fim,

acaba por emprestar, quando o “V” chama a “MI” para junto dele para poderem partilhar os lápis, enquanto desenham, ou quando o “LO” vai para junto da “MI” desenhar e coloca a lata dos lápis entre os dois para os poderem partilhar.

– Intervenção da Educadora de Infância

Manifesta-se no âmbito do encorajamento e orientação, da correção de comportamentos e da adaptação de atividades por parte da Educadora para com as crianças com perturbações do desenvolvimento. No âmbito do encorajamento e orientação notámos situações em que as Educadoras utilizam as suas competências profissionais para encorajar e orientar as crianças a fazerem por elas próprias, como foi possível perceber, quando a Educadora encoraja o “R” a desenvolver as suas respostas e quando o incentiva a completar o desenho da figura humana, quando a educadora incentiva a “MI” a perguntar diretamente aos seus pares se também pode brincar com eles, também quando a Educadora elogia a aparência da “MI” após esta se queixar de um comentário feito por outra criança, ou quando a educadora demonstra à “MF” como desenhar um barco, e ainda, quando a educadora elogia as atividades realizadas pelo “LO” durante o apoio educativo.

No âmbito da correção de comportamentos, conseguimos perceber que ambas as Educadoras desempenham um papel fulcral na gestão comportamental e gestão de conflitos, como pudemos observar, quando a Educadora repreende o “R” por atirar blocos de lego ou quando o desencoraja de fazer “queixinhas”, quando o “LO” se queixa à educadora de que a “MI” lhe bateu. A educadora chama os dois, pergunta-lhes o que passou e incentiva-os a pedir desculpa.

Observou-se ainda uma situação onde foi necessária a adaptação das atividades por parte da Educadora, a fim de ultrapassar a dificuldade que o “R” tem em movimentar um dos braços, ajuda-o a segurar no pincel, na atividade dos quadros do Monet, para que a criança consiga efetuar os movimentos que lhe permitem pintar a tela.

5.1.3. Acessibilidade

No âmbito da acessibilidade do jardim de infância foram analisados os seguintes aspetos: a) as condições das passagens exteriores entre edifícios; b) a largura dos corredores/mobilidade/deslocação de cadeiras de rodas nos espaços comuns (interiores e exteriores); c) a existência de acessos alternativos às escadas, por ascensores e/ou rampas; d) a existência de casas de banho adaptadas para crianças com mobilidade reduzida; e) a existência de materiais adaptados para crianças com perturbações do desenvolvimento no refeitório; f) a existência de materiais e brinquedos adaptados para crianças com

perturbações do desenvolvimento nas salas de atividades; g) a mobilidade/deslocação em cadeira de rodas no refeitório; h) a mobilidade/deslocação em cadeira de rodas nas salas de atividades.

Quanto às condições das passagens exteriores entre edifícios, verificámos que são todas cobertas, exceto um pequeno caminho que estabelece ligação entre o portão e a porta da escola.

No edifício existem 4 casas de banho, sendo uma delas adaptada a pessoas com mobilidade reduzida, contudo a porta, apesar de deslizante, é pesada.

No âmbito da deslocação em cadeiras de rodas verificámos que todos os acessos ao edifício têm degraus ou até mesmo uma escadaria. O portão, bem como, todas as portas que acedem ao interior têm um ou dois degraus. Além disso, o único acesso à sala de atividades 2 é através de uma enorme escadaria. Verificámos ainda que não existe qualquer tipo de acesso alternativo às escadas, por ascensores e/ou rampas. Apenas se verifica uma rampa de acesso alternativo ao campo de jogos, cujo acesso habitual é feito por uma escadaria. A única entrada que possibilitaria a entrada de uma pessoa com mobilidade reduzida, é um portão que tem acesso direto ao campo de jogos (não existe nenhum degrau), porém, tal implicaria que a pessoa percorresse uma longa distância apenas para entrar no espaço exterior.

Quanto às medidas dos corredores, consideramos que são suficientemente largos para a passagem de cadeiras de rodas, medindo cerca de 2,25 metros de largura, nas zonas mais estreitas, e com 2,80 metros de largura nas partes mais amplas. Já as portas aparentam ser estreitas, com apenas 69 centímetros de largura.

No contexto das salas de atividades, percebemos que estas têm um espaço suficientemente amplo para as cadeiras de rodas, porém as mesas são todas à escala de criança, ou seja, muito baixas, o que não permite a entrada de cadeiras de rodas por baixo das mesas.

O espaço refeitório aparenta ser igualmente amplo permitindo a passagem de cadeiras de rodas, mas talvez precisasse de melhorar a disposição das mesas, visto que a distância entre elas é de 1,40 metros. As mesas do refeitório são altas e largas o que permite a entrada por baixo de uma cadeira de rodas.

Além disso, verificou-se a inexistência de qualquer tipo de brinquedos ou materiais adaptados nas salas de atividades, bem como de utensílios adaptados no refeitório.

5.2. Entrevistas

Como referimos no capítulo do Método, foram efetuadas entrevistas às educadoras de infância, às crianças dos dois grupos das salas de atividades, e ainda, às crianças com perturbações do desenvolvimento. No total foram efetuadas 25 entrevistas, mais concretamente, 2 entrevistas às educadoras (uma entrevista a cada uma), 20 entrevistas às crianças dos dois grupos e 4 entrevistas às crianças com perturbações do desenvolvimento.

5.2.1. Entrevistas às educadoras de infância

No sentido de enriquecer este estudo foram efetuadas duas entrevistas a cada uma das educadoras de infância, com o intuito de perceber qual o seu papel na inclusão social das crianças com perturbações do desenvolvimento, e também, para recolher informações sobre as relações entre as crianças. As entrevistas foram estruturadas em 4 categorias e efetuadas no contexto educativo.

– Entrevista à Educadora de Infância “T”

A entrevistada é educadora de infância, responsável pelo grupo de crianças da sala 1, onde se encontram incluídas 2 crianças com perturbações do desenvolvimento. A educadora tem 58 anos, uma licenciatura com especialização na área da expressão plástica, musical e dramática, mas sem formação específica em Educação Especial. Exerce como educadora de infância há 38 anos, o que sugere uma vasta experiência no campo da educação pré-escolar (Anexo XIV).

No que se refere à “Inclusão Social de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo”, as respostas da educadora mostram-nos que defende a sua nas salas de jardim de infância. E, que acredita nas medidas já implementadas nos jardins de infância para promover a inclusão social destas crianças, destacando a importância da Intervenção Precoce na Infância nesse contexto.

Relativamente à “Relação e interação entre crianças”, a educadora classifica as interações entre crianças com e sem perturbações do desenvolvimento como positivas, acrescentando que as crianças com desenvolvimento típico aceitam e lidam bem com a diferença, e muitas vezes tomam iniciativa em ajudar as crianças com desenvolvimento atípico, quando estas precisam. Além disso, a mesma relata que, as crianças com desenvolvimento típico, costumam incluir os seus pares com perturbações do desenvolvimento nas suas brincadeiras e atividades sociais, fora do contexto educativo, como por exemplo, festas de aniversário. Por fim, a educadora afirma nunca ter

testemunhado situações de exclusão, discriminação ou *bullying*, durante a sua prática profissional.

No que respeita ao “Papel do educador de infância na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento”, as respostas da educadora mostram que a mesma utiliza as mesmas estratégias para todas, com exceção dos casos onde existam dificuldades motoras e severas perturbações do desenvolvimento. Nesse caso, é fundamental adaptar as práticas, recorrendo a apoios individualizados, com a colaboração dos profissionais das Equipas de Intervenção Precoce na Infância. Além disso, depois da inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento no grupo pelo qual é responsável, afirma não ter sentido necessidade de alterar a sua prática pedagógica, embora reconheça que cada criança tem as suas singularidades, o que obriga a adaptações personalizadas a cada uma delas.

Quanto aos desafios, relata que ao longo da sua experiência profissional sempre lidou com crianças com perturbações do desenvolvimento e que isso nunca foi um obstáculo, mas sim um desafio, pois sempre considerou como principal objetivo a inclusão e a transmissão do sentimento de igualdade das mesmas face aos seus pares, garantindo sempre, que estas crianças se sintam parte do grupo. Por fim, considera que cada criança é única e é fulcral adaptar cada abordagem pedagógica às necessidades individuais da criança com perturbações do desenvolvimento.

– Entrevista à educadora de infância “P”

A entrevistada tem 54 anos e é educadora de infância, sendo responsável pelo grupo de crianças da sala 2, onde se encontram incluídas 3 crianças com perturbações do desenvolvimento. Realizou o bacharelato e formação complementar, embora sem formação especializada em Educação Especial, contando com 30 anos de experiência na sua área profissional (Anexo XV).

Relativamente à “Inclusão Social de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo”, a educadora considera importante a inclusão de crianças com perturbações de desenvolvimento, acreditando que as mesmas irão retirar consequências positivas das atividades realizadas em sala e do convívio com outras crianças e adultos, promovendo o seu desenvolvimento social e cognitivo. Considera ainda que as crianças com desenvolvimento típico também beneficiam desta inclusão, pois pode torná-las mais tolerantes, cooperantes e sensíveis. Por outro lado, ressalta que, embora tenham sido implementadas várias medidas eficazes para inclusão ao longo dos anos, ainda existe espaço para melhorias, como por exemplo, estabelecer a presença de profissionais especializados (terapeutas), a tempo inteiro, nos jardins de infância. A educadora destaca ainda, o trabalho

eficaz realizado pelas Equipas Locais de Intervenção Precoce, que atuam com um número limitado de profissionais especializados e um amplo número de crianças sinalizadas.

No que se refere à “Relação e interação entre crianças”, a profissional enunciou a interação entre crianças com e sem perturbações do desenvolvimento como uma oportunidade única para promover aprendizagem e desenvolvimento social para todas, valorando a empatia, aceitação e valorização das diferenças.

A educadora destaca que as crianças com desenvolvimento típico, geralmente, tomam a iniciativa de integrar os colegas com perturbações do desenvolvimento nas suas brincadeiras e atividades na sala, e, em muitos casos, convidam-nas para festas de aniversário e brincadeiras fora do contexto educativo. Afirma ainda, que situações de exclusão ou discriminação são praticamente nulas no jardim de infância, mas, quando tal acontece, envolvem, geralmente, crianças mais velhas que não estão habituadas a conviver com tais problemáticas.

A respeito do “Papel do educador de infância na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento”, a profissional refere que para incluir estas crianças, utiliza estratégias que valorizam as diferenças e promovem a interação e o apoio mútuo entre todas as crianças, adaptando a sua prática pedagógica às necessidades individuais de cada uma, ajustando as estratégias conforme os desafios que possam surgir e os objetivos a alcançar. Segundo a mesma, tudo isto fomenta um ambiente de aprendizagem enriquecedor e acolhedor para todos.

A educadora referiu que já contactou com várias perturbações do desenvolvimento na sua experiência profissional, o que a levou a “(...) pesquisar, documentar, frequentar ações de formação específicas sobre o tema e, principalmente, para mim, dialogar com terapeutas e técnicos especializados que respondiam às minhas dúvidas e dificuldades que sentia” (Anexo XV). A profissional considera fundamental, a troca de estratégias e experiências entre pessoas que trabalham com crianças com perturbações do desenvolvimento, o que fomenta o sucesso da inclusão e a promoção do desenvolvimento dessas crianças.

5.2.2. Entrevistas às crianças com desenvolvimento típico

Com o objetivo de perceber o relacionamento entre as crianças, foram efetuadas algumas entrevistas às crianças com desenvolvimento típico (bem como a algumas crianças com desenvolvimento atípico), a fim de perceber se as crianças com desenvolvimento atípico

estavam incluídas no seu leque de amizades, nas suas brincadeiras, ou se simplesmente eram excluídas pelas crianças com desenvolvimento típico (Anexos XVI, XVII, XVIII, XIX).

As entrevistas incluíram apenas perguntas simples e diretas para que fossem compreendidas por todas as crianças, sendo realizadas numa conjuntura de brincadeira/atividade lúdica, ou seja, todas as entrevistas foram efetuadas dentro da sala de atividades, enquanto as crianças faziam jogos, puzzles ou construíam legos, para que parecesse uma simples conversa, com o intuito de não causar receio nas crianças.

O critério utilizado para a seleção das crianças traduziu-se em eleger duas crianças com as quais cada criança com perturbações do desenvolvimento brincasse/conversasse mais vezes, bem como duas crianças com as quais cada criança com perturbações do desenvolvimento brincasse/conversasse menos, esta escolha foi feita com base na observação participante e na opinião das educadoras de infância. No total foram entrevistadas quatro crianças por cada criança com perturbação do desenvolvimento, das duas salas de atividades. O objetivo era entrevistar vinte crianças, porém, nos dias destinados à realização das mesmas, uma das crianças faltou, por isso não foi possível efetuar a sua entrevista, por isso foram realizadas no total dezanove entrevistas.

Para o “**R**”, escolhemos o “**GA**” e a “**BE**” como as crianças que mais brincam/conversam com o mesmo, e o “**MU**” e o “**GO**”, pois segundo a educadora de infância, estas crianças são mais velhas e não costumam brincar com as mais novas.

Para a “**BE**”, elegemos o “**R**” e a “**AR**” como os que brincam/conversam mais com ela, e o “**MU**” e o “**GO**”, pelas mesmas razões aduzidas pela educadora.

A “**MF**” parece brincar/ conversar mais com a “**MD**” e com a “**BI**”, costuma brincar menos com a “**CO**” e com a “**MT**”, porque são crianças mais novas e as crianças mais velhas, geralmente, não brincam muitas vezes com as mais novas.

Para o “**LO**” escolhemos a “**MI**” e o “**V**”. como crianças com as quais mais gosta de brincar/conversar, e a “**CO**” e a “**MT**” como as crianças com quem menos gosta de o fazer.

Por fim, a “**MI**” costuma brincar/conversar mais vezes com o “**LO**” e com a “**CO**” e menos vezes com a “**MD**” e com a “**BI**”.

Analisando os resultados das entrevistas conseguimos perceber que:

– O “**R**” é mencionado na entrevista realizada ao “**GA**” na pergunta “Com quem é que gostas mais de brincar aqui na tua escolinha? Porquê?” à qual a criança respondeu: *Com a “MD”, com o “R” e com o “LO”. Porque eles são meus amigos.* Além disso, quando lhe perguntamos que crianças vai convidar para a sua festa de anos o “**GA**” refere o “**R**” entre os seus convidados. O “**GA**” refere ainda que o “**R**” é um dos seus três melhores amigos no

jardim de infância e que gostava que ele fosse brincar à sua casa. O “**R**” faz também parte das escolhas da “**BE**”, na sua entrevista, nas seguintes perguntas: “Quais são os teus 3 melhores amigos/as aqui na escolinha?”; e “Se pudesses escolher 3 amigos aqui da tua escolinha para ir brincar à tua casa, que amigos/as escolhias?”. O “**R**” não é mencionado por nenhuma criança como alguém com quem não gostam de brincar ou como alguém que não iriam convidar para a sua festa de aniversário.

– A “**BE**” faz parte de todas as escolhas na entrevista da “**AR**”, exceto na resposta à pergunta: “E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?”, onde a “**AR**” não menciona a “**BE**”. A “**BE**” é mencionada de forma positiva, até mesmo, na pergunta “E, quais são os meninos e as meninas que não vais convidar (ou que não convidaste) para a tua festa de anos? Porquê?”, onde a entrevistada responde: *O “GA” não. Porque não, eu vou à casa da “BE”, a minha mãe deixou-me.* Além disso, a “**AR**” refere que vai oferecer uma blusa à “**BE**” quando perguntámos “Se tivesses de oferecer uma prenda a um menino/a aqui da tua sala, quem escolhias?” No entanto, na entrevista ao “**GO**”, a “**BE**” é referida de maneira negativa, isto é, quando lhe é perguntado que crianças não iria convidar ou não convidou para a sua festa de aniversário, ele responde: *A “MI”, a “BE”, o “GA” e a “AR”. Porque não.*

– A “**MF**” é enunciada em diversas entrevistas de forma positiva, nunca é excluída em nenhuma das entrevistas. Em duas das entrevistas efetuadas, na questão: “Com quem é que gostas mais de brincar aqui na tua escolinha? Porquê?”, a “**MD**” respondeu: *Com a “MF”. Porque é a minha melhor amiga.*, e a “**BI**” respondeu: *Com a “MF”, o “D”, a “MD” e com o “GO” e a “LZ”. Eles são bons amigos.* Além disso, estas duas crianças, bem como, o “**GO**” e o “**V**” elegem a “**MF**” como melhor amiga e como convidada para brincar nas suas casas. Já o “**LO**” e o “**MU**” escolhe a “**MF**” para brincar na sua casa. A “**MI**” escolhe a “**MF**” como a criança com quem mais gosta de brincar. A “**MF**” é mencionada como convidada para as festas de aniversário da “**MD**”, da “**CO**”, do “**GO**”, do “**LO**” e do “**V**”.

– O “**LO**” é mencionado nas entrevistas da “**CO**”, do “**GA**”, do “**V**” e da “**MI**”. É referido de forma positiva pelo “**GA**”, e pelo “**V**”, que escolhem o “**LO**” como uma das crianças com quem mais gostam de brincar. Além disso, o “**V**” ainda o considera um dos seus três melhores amigos, como um dos seus três convidados para brincar na sua casa, e também um dos seus convidados para a sua festa de aniversário. O “**V**” ainda escolhe o “**LO**” para lhe oferecer uma prenda, quando lhe foi questionado “Se tivesses de oferecer uma prenda a um menino/a aqui da tua sala, quem escolhias?”. Por outro lado, a “**CO**” e a “**MI**”

decidem não convidar o “LO” para a sua festa de aniversário, pois segundo a “CO”: (...) *Por causa que eles estão só a bater aos outros também;* e segundo a “MI”: *É porque acho que o “V” e o “LO” sempre não gostam de mim.* Na questão “E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?” a “MI” responde: *Com o “V” e com o “LO”, porque o “V” sempre me bate e às vezes não gosta de mim. Não gosto do “LO” porque ele não me deixa brincar ao futebol.*

– A “MI”, é referenciada em várias entrevistas. No âmbito das interações positivas entre as crianças, a “MI” é eleita pelo “LO” como uma das crianças que ele convidaria para a sua festa de aniversário, e também para brincar na sua casa. Quando perguntámos à “CO” e ao “LO”: “Quais são os meninos e as meninas que vais convidar (ou que convidaste) para a tua festa de anos?”, ambas as crianças mencionam a “MI” entre as crianças convidadas. No entanto, à questão “E, quais são os meninos e as meninas que não vais convidar (ou que não convidaste) para a tua festa de anos? Porquê?”, a “MD” respondeu: *A “CL”, o “A” e a “MI”, porque às vezes só batem e são chatos;* a “BI” respondeu: *A “MI” e a “BU”, porque não me apetece;* o “GO” respondeu: *A “MI”, a “BE”, o “GA” e a “AR”. Porque não;* e o “MU” respondeu: *A “MI” e o “V”. Porque o “V” é muito chato e grita aos nossos ouvidos. A “MI” é muito chata.* Relativamente à pergunta “E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?”, três crianças enunciam a “MI” nas suas respostas. Mais concretamente, a “BI” refere: *Com a “BU” e com a “MI”. Porque não me apetece;* o “GO” responde: *A “MI”. Só nos bate;* e, o “MU” responde: *A “MI”. Ela nos chateia e está-nos sempre a bater.*

5.2.3. Entrevistas às crianças com perturbações do desenvolvimento

As entrevistas efetuadas às crianças com perturbações do desenvolvimento surgiram com o intuito de entender qual a perspetiva destas crianças em relação à sua própria inclusão social. Para isso tentamos entender se estas crianças se sentiam perto das outras crianças e adultos, se tinham algum receio ou algum tipo de aversão ao jardim de infância, recolhendo informação que nos permitisse perceber se as crianças em estudo se sentem incluídas ou excluídas no contexto educativo (Anexo XX).

As entrevistas foram realizadas a todas as crianças com perturbações do desenvolvimento do jardim de infância em estudo, focando-nos em perguntas simples e diretas, que não suscitasse dúvidas às crianças e que permitissem que estas respondessem de forma clara. No entanto, não foi realizada uma das entrevistas previstas, visto que a criança se encontrava doente e por isso esteve ausente nos dias destinados, na planificação

do estudo, à realização das entrevistas. No total, foram efetuadas quatro das cinco entrevistas previstas.

Através da realização destas entrevistas às crianças, obtivemos os seguintes resultados:

Na pergunta “Gostas de brincar? E, gostas mais de brincar sozinho/a ou com os outros meninos/as? Porquê?”, todas as crianças responderam que preferem brincar acompanhadas. A “**BE**” respondeu: *Sim. Com os outros meninos. Porque sim.*; a “**MF**” referiu: *Com os outros meninos. Para não estar assim sozinha a brincar.*; a “**MI**” respondeu: *Eu gosto de brincar com os amigos. É porque eu acho que eles são meus amigos.*; e o “**LO**” referiu: *Sim. Com os outros meninos.*

Relativamente à pergunta sobre os companheiros de brincadeira preferidos, a “**BE**” escolheu o “**GO**”, a “**AR**”, e a “**SO**”; já a “**MF**” elegeu a “**MD**”, a “**CL**” e o “**D**”; a “**MI**” dirigiu a sua escolha para a “**CL**”, a “**BI**” e a “**LE**”; por fim, o “**LO**” escolheu apenas o “**V**”.

Na última questão “Quando pedes para brincar com outro menino/a, ele/ela deixa-te brincar ou diz-te que não quer brincar contigo?”, todas as crianças respondem de forma positiva, a “**MI**” até acrescentou: *Eles são meus amigos.*, à exceção da “**BE**” que respondeu: *Eles não deixam brincar. O “GO” não deixa brincar.*

Quando perguntámos às crianças: “Os outros meninos/as costumam brigar muitas vezes contigo? Alguma vez algum menino/a te bateu? E, algum/a costuma gozar contigo?” apenas a “**BE**” respondeu “não” a tudo, as outras crianças responderam de forma diferente. A “**MF**”: *Sim, há uma que me está sempre a chatear. Sim, a “MD” hoje bateu-me.*; a “**MI**” respondeu: *Sim. O “A”, quando a gente estava na rua a brincar, ele me bateu. Sim.*; por fim, o “**LO**” referiu: *Sim. A “MI” uma vez bateu-me nas costas na rua. Não.*. Além disso, a “**MF**” e o “**LO**” mencionaram nunca terem receio de ir para o jardim de infância. Contudo, a “**BE**” confessou que tem receio que as outras crianças não brinquem com ela e a “**MI**” considera que os seus pares não gostam dela.

À questão “Gostas de vir para a escolinha todos os dias? Porquê?”, todas as crianças responderam de forma positiva, a “**MF**” acrescentou ainda: *Para brincar e ajudar a professora.*; tal como a “**MI**”, que complementou a sua resposta: *Porque eu gosto de vir na escola com a mãe e com o pai, para brincar.*

Todas as crianças referem que gostam de estar com as outras crianças e com a educadora de infância, a “**BE**” referiu ainda que gosta de brincar no jardim de infância; a “**MF**” acrescentou à sua resposta: *Porque eu ajudo às vezes a professora e brinco com os*

outros meninos.; e, a “**MI**” também complementou a sua resposta: *Porque eu gosto da professora e dos meus amigos.*

As respostas das quatro crianças à questão: “Quando precisas de ajuda, aqui na escolinha, quem é que te ajuda sempre?”, foram: *Eles não arrumam comigo, eu só arrumo sozinha.* (“**BE**”); *A “CL”, a “MI”, a “BI”.* (“**MF**”); *A professora e a (auxiliar de ação educativa).* (“**MI**”); e *O “V” e eu.* (“**LO**”).

Nenhuma das crianças quis adicionar mais nada de relevante à conversa sobre o jardim de infância, depois de termos perguntado. Apenas a “**MF**” e o “**LO**” quiseram acrescentar, respetivamente: *Eu gosto da comida aqui na escola, é boa. Eu gosto muito da escola, é o meu local favorito;* e, *Eu gosto do “V” e do “A” e também da “BU”.*

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior procedemos à exposição dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados aplicados neste estudo. Neste capítulo, efetuaremos uma discussão e análise dos resultados descritos no capítulo anterior, com base na fundamentação teórica desta investigação.

6.1. Observação em contexto educativo

Através da observação participante realizada nas salas de atividades, no recreio e no refeitório, chegámos à conclusão que, de forma geral, todas as crianças com perturbações do desenvolvimento revelam autonomia nas suas atividades diárias, com exceção do “**R**”, que tem dificuldades motoras no braço esquerdo, comprometendo a sua destreza em certas atividades como pintura ou manuseio de talheres. Percebemos então, que seria interessante que o jardim-de-infância disponibilizasse produtos de apoio para promover a autonomia do “**R**” no âmbito das suas tarefas diárias. No contexto da alimentação seria importante recorrer a talheres específicos, mencionados na subcategoria “15 09 Produtos de apoio para comer e beber” da categoria “15 - Produtos de apoio para atividades domésticas” do ISO 9999 (Anexo I - ISO 9999:2007, Despacho n.º 7197/2016).

No caso do “**R**”, podemos constatar que as outras crianças se preocupam com ele, demonstrando empatia e suporte, como quando lhe apanharam os brinquedos que ele deixou cair, quando o ajudaram na hora da alimentação a trocar o prato da sopa pelo prato do segundo, ou quando o ajudaram a soltar o pé que estava preso na mesa. Isto acontece porque, num ambiente educativo onde exista a interação entre crianças com perturbações do desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico, as crianças acabam por se sentirem corresponsáveis umas pelas outras, proporcionando um ambiente de responsabilidade, partilha e cooperação, favorável a todos (Sanches, 2001, citado por Oliveira, 2018). Além disso, este tipo de convivência entre as crianças proporciona uma atenção especial das crianças com desenvolvimento típico para com as crianças com desenvolvimento atípico, o que faz com que as primeiras percebam, quando e em que situações, as segundas precisam realmente de ajuda, tal como defende Sanches (2001, citado por Oliveira, 2018), as crianças com desenvolvimento típico, percebem “os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como limitações dos seus colegas deficientes” (p. 18).

Vygotsky (1987, citado por Silveira & Neves, 2006) acredita que as interações sociais e a cultura podem ter um impacto positivo na vida da pessoa com perturbação do desenvolvimento, pois são promotoras de ações e conflitos que promovem o

desenvolvimento pleno da pessoa e a formação de processos mentais superiores. E, como pudemos constatar neste estudo, através deste tipo de interações entre as crianças, observámos diversas situações específicas, bem como alguns conflitos, relacionados com a partilha de brinquedos e materiais, principalmente envolvendo a “**MI**” e o “**LO**”. Estes episódios podem sugerir uma necessidade de promoção e/ou reforço de estratégias de partilha e cooperação, para que melhor se possam relacionar com as outras crianças, caso contrário, tal poderia levar a uma exclusão voluntária por parte das outras crianças do jardim de infância.

Por outro lado, de modo geral, as interações entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e os seus pares revelaram um ambiente inclusivo e cooperativo, onde a maioria das crianças com perturbações do desenvolvimento participa ativamente e se integra de forma voluntária nas atividades/brincadeiras, com exceção da “**BE**” e da “**MI**”. No caso da “**BE**”, o isolamento parece ser mais uma escolha pessoal do que uma exclusão por parte dos colegas, pois como constatámos as outras crianças estão dispostas a incluí-la nas suas brincadeiras/atividades. Apesar deste tipo de preferência, a “**BE**” intercala momentos de brincadeira solitária com momentos de interações sociais com os seus pares, e estes momentos de interação social favoreceram o desenvolvimento e melhoria das competências de comunicação, pois, segundo a educadora, quando a “**BE**” ingressou no jardim de infância não falava e com o passar do tempo, através da convivência com as outras crianças e com o apoio da equipa de intervenção precoce, a “**BE**” passou a falar. Isto acontece porque, tal como Papalia, Olds e Feldman (2001, citados por Silva, 2012) referem, a interação social entre crianças é fundamental para a sua aprendizagem, visto que desenvolve a interação comunicativa com os seus pares.

No caso da “**MI**” podemos constatar que existe um esforço ativo da parte da mesma para interagir com as outras crianças, visto que, enfrenta dificuldade em, por vezes, ser aceite ou incluída nas brincadeiras pelos seus pares. Foram manifestados alguns conflitos envolvendo esta criança, como as situações em que a “**MI**” não partilha os brinquedos, o que sugere que deveriam ser implementadas estratégias diversificadas para incentivar uma maior interação social entre a “**MI**” e os seus colegas, visto que, é através da interação social que as crianças se desenvolvem cognitivamente, aprendem valores e regras, tal como defendem Pérez, Avalos e Frago (2009, citados por Silva, 2012),

(...) é através das interações e da participação com outros em atividades desenvolvidas no seu contexto sociocultural que as crianças não só constroem progressivamente as suas capacidades cognitivas como também desenvolvem

competências sociais, nomeadamente aprendizagem de valores, de atitudes e de regras sociais (p. 40).

Testemunhamos ainda alguns comportamentos discriminatórios, ainda que de modo muito subtil, da parte das crianças com desenvolvimento típico face à “**MI**”, como por exemplo, quando a “**MD**” não deixa a “**MI**” tocar no saco, apesar de deixar que as outras crianças toquem, ou quando a mesma implica com a “**MI**” mencionando que o que ela refere sobre a sua data de aniversário é mentira, e ainda, quando o “**MU**” salienta a outras colegas o facto de a dentição da “**MI**” apresentar um pigmento escuro. Para este tipo de acontecimentos, deve-se destacar a importância do papel da educadora de infância, visto que, é um dos principais responsáveis, dentro do jardim de infância, por combater a exclusão social e a estigmatização, assim, “(...) deve estar atento para poder perceber situação de estigmatização e poder atuar na inibição das mesmas, através do esclarecimento e diálogo para que quem estigmatiza possa compreender que isso gera consequências nocivas para o estigmatizado” (Gonçalves, Deiques, Peres & Júnior, 2019, p. 6).

Na observação realizada constatámos que ambas as educadoras orientam a sua prática pedagógica segundo este pressuposto, visto que sempre que surgiam situações de conflito e até mesmo de discriminação, as duas pretendiam manter a harmonia nas interações sociais do grupo, incentivando o respeito, travando qualquer ação discriminatória, e promovendo a resolução pacífica desses acontecimentos pontuais. Como exemplo destacamos, a situação em que a “**MD**” refere que não existe cartaz nenhum com a data de aniversário da “**MI**”, a educadora percebe a situação e intervém de imediato, referindo que a “**MI**” tem razão, e que de facto existe um cartaz na sala de atividades com as datas dos aniversários de todas as crianças do grupo.

No âmbito do papel do educador de infância na para a inclusão social, conseguimos perceber também, que para além da sua importância na resolução de conflitos e situações discriminatórias, ambas as educadoras recorrem a estratégias pedagógicas que promovem a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento, visto que implementam algumas das estratégias enunciadas por Sanches (2001, citado por Oliveira, 2018), tais como:

a) Mostrar reforço oportuno e imediato à criança, mostrando que ela é capaz de realizar as tarefas/atividades, como testemunhamos, quando a educadora encoraja o “**R**” a desenvolver as suas respostas e quando o incentiva a completar o desenho da figura humana, quando a educadora elogia a aparência da “**MI**” após esta se queixar de um comentário feito por outra criança, ou quando a educadora demonstra à “**MF**” como desenhar um barco, e

ainda, quando a educadora elogia as atividades realizadas pelo “**LO**” durante o apoio educativo;

b) Desenvolver regras claras, curtas e diretas; propondo uma regra de cada vez, facilitando a sua interiorização;

c) Usar um plano de atividades de sala, mostrando às crianças como se irá desenvolver o dia, o que lhes transmite segurança, uma vez que todos os dias as crianças seguem a mesma rotina de entrar na sala e marcar as presenças, da hora de almoço, da realização da mesma atividade, ou atividades novas explicadas pelas educadoras antes de começar o dia na sala de atividades, ...;

d) Promover tarefas adaptadas, consoante as competências da criança, visto que a educadora auxilia o “**R**” a manusear o pincel na atividade dos quadros do “Monet”, respeitando as limitações motoras da criança, promovendo a igualdade de oportunidades entre as crianças;

e) Auxiliar a criança a interagir com outras crianças, como observámos, quando a educadora incentiva a “**MI**” a perguntar diretamente aos seus pares se também pode brincar com eles, promovendo o desenvolvimento e a melhoria das competências de socialização da criança.

Por fim, quanto à interação com os adultos, em geral, as crianças parecem sentir conforto e segurança junto dos adultos, uma vez que recorrem aos mesmos em momentos de necessidade, manifestando uma relação de confiança e uma perceção positiva do apoio adulto. Além disso, testemunhámos gestos de carinho, como os penteados que o “**R**” e a “**BE**” efetuavam nas auxiliares durante o recreio, o que revela uma ligação afetiva entre as crianças e os adultos do jardim de infância, contribuindo para o bem-estar das crianças, e promovendo um ambiente educativo seguro e acolhedor.

Percebemos ainda que as auxiliares utilizam o encorajamento na sua prática profissional com as crianças, pois quando o “**R**” pede à auxiliar para abrir um pacote de gomas, ela incentiva-o a abrir sozinho, mas quando percebe que ele está com muita dificuldade, acaba por ajudar a abrir o pacote. Este tipo de comportamento, por parte das auxiliares, é fundamental para a promoção do desenvolvimento das competências das crianças com perturbações do desenvolvimento.

6.1.1. Acessibilidade

Para que um jardim de infância esteja devidamente preparado em termos de acessibilidade física, deve garantir que a sua estrutura se guia de acordo com todas as normas indicadas no Decreto-Lei n.º 163/2006.

Analisando os resultados obtidos concluímos que existem pontos positivos e pontos negativos, no que toca à acessibilidade do espaço.

No âmbito dos pontos positivos, verificámos que: todas as passagens exteriores entre edifícios são cobertas, com exceção de um pequeno caminho que estabelece ligação entre o portão e a porta da escola, mesmo assim, o jardim de infância cumpre com o estabelecido; no interior do jardim de infância, os corredores são suficientemente largos para a passagem de cadeiras de roda; e, as salas de atividades e o refeitório, aparentam ser espaços suficientemente amplos para a passagem de cadeiras de rodas.

Como pontos negativos constatámos que: existe uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida, porém a porta é pesada, o que não permite o uso autónomo; todos os acessos ao edifício têm degraus ou até mesmo uma escadaria; para além disso, o único acesso à sala de atividades 2 é através de uma enorme escadaria; não existindo qualquer tipo de acesso alternativo às escadas, por ascensores e/ou rampas, o que impossibilita a deslocação de pessoas com mobilidade reduzida; as portas são estreitas, com apenas 69 centímetros de largura, o que dificulta a entrada de cadeira de rodas; de referir ainda a inexistência de qualquer tipo de brinquedos e materiais adaptados nas salas de atividades e utensílios adaptados no refeitório, o que indica a falta de promoção da autonomia das crianças, pois os produtos de apoio podem “compensar limitações funcionais, proporcionando acessibilidade e melhorando o nível de independência do utilizador, minimizando barreiras motoras e comunicativas e favorecendo o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e habilidades” (Sousa e Santos, 2017, p. 119).

Chegamos, então, à conclusão de que este jardim de infância apresenta lacunas significativas a nível da acessibilidade. Considerando a inclusão das crianças com mobilidade reduzida, será necessário: a) introduzir rampas e ascensores para facilitar o acesso; b) trocar a porta da casa de banho para facilitar a sua utilização; c) melhorar a disposição dos espaços, especialmente refeitório e salas de atividades; d) adquirir produtos de apoio, nomeadamente, brinquedos e materiais adaptados, para facilitar a aprendizagem e a autonomia das crianças com perturbações do desenvolvimento.

6.2. Entrevistas às educadoras de infância

Verificámos que ambas as educadoras de infância têm uma vasta experiência profissional e com habilitação em áreas relacionadas à educação de infância, mas nenhuma realizou formação específica em Educação Especial. A sua formação de base pode ser suficiente na maioria dos casos, especialmente em problemáticas menos graves, porém, existem casos, nomeadamente problemáticas mais complexas e graves, onde um curso de formação em Educação de Infância ou um bacharelato com formação complementar podem não ser suficientes, tal como defende Silveira & Neves (2006), a formação profissional e pessoal, no âmbito da educação, nem sempre prepara os professores e educadores para estimular a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento das competências de crianças com perturbações do desenvolvimento, fatores esses, importantes na inclusão social destas crianças. Apesar dos vastos anos de experiência profissional, a sua formação pode ser limitada no que toca a atender a todas as necessidades específicas de cada criança com perturbações do desenvolvimento. Assim, seria importante promover a formação especializada para os/as educadores de infância, para que melhor possam atender as necessidades de cada criança, pois, tal como refere Maciel (2000), é necessária a capacitação de profissionais de todas as áreas para melhor atenderem pessoas com perturbações do desenvolvimento.

Relativamente à inclusão social das crianças com perturbações do desenvolvimento no contexto educativo, conseguimos entender que ambas as educadoras se mostram a favor da inclusão destas crianças nos grupos das salas de atividades dos jardins de infância. As mesmas consideram que a convivência entre crianças com perturbações do desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico é benéfico para ambas, contribuindo para o desenvolvimento social e cognitivo das primeiras e para a formação de atitudes positivas e empáticas das segundas.

Além disso, as educadoras consideram que o trabalho da ELI é fundamental para a inclusão das crianças com perturbações do desenvolvimento. Contudo, a educadora “P” acredita que o apoio fornecido pela equipa de intervenção precoce às crianças ainda é insuficiente para garantir uma inclusão de qualidade, visto que, na sua opinião, deveria apostar-se na permanência a tempo inteiro de técnicos especializados nos estabelecimentos de educação pré-escolar, para uma inclusão bem-sucedida.

Quanto à “Relação e Interação entre Crianças” ambas as educadoras descrevem uma interação positiva entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as crianças com desenvolvimento típico, isto porque, percebem que as crianças com desenvolvimento típico

costumam tomar iniciativa para integrar e ajudar os colegas, incluindo-os nas atividades e brincadeiras, bem como em eventos sociais fora do ambiente do jardim de infância. Estes comportamentos mostram que existem atitudes positivas por parte das crianças com desenvolvimento típico face às crianças com perturbações do desenvolvimento.

As duas educadoras também salientam a ausência de situações de exclusão, discriminação ou *bullying*, o que parece indicar um fator promissor para a inclusão social das crianças, o que também sugere a existência de boas práticas educativas, que se baseiam no respeito pelo outro, na empatia e na aceitação da diferença.

Por fim, relativamente ao “Papel do educador de infância na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento”, ambas as educadoras mencionam a importância de adaptar as práticas conforme as necessidades e características individuais de cada criança, o que sugere práticas pedagógicas adequadas por parte das profissionais, promovendo igualdade de oportunidades e de participação, tal como o desenvolvimento de capacidades e competências, e conseqüentemente, a inclusão social, tal como confirmado por Gonçalves, Deiques, Peres & Júnior (2019), o educador deve desenvolver estratégias de forma que nenhuma criança fique de fora no momento das atividades, para que todas possam participar e desenvolverem-se em conjunto.

6.3. Entrevistas às crianças com desenvolvimento típico

A partir da análise dos resultados obtidos nas entrevistas às crianças das duas salas de atividades, conseguimos perceber que existem casos evidentes de interações positivas entre as crianças, como por exemplo, no caso do “**R**”, que é mencionado, frequentemente, como amigo próximo, nas entrevistas do “**GA**” e da “**BE**”. Além disso, ele é escolhido, por essas e outras crianças, para brincadeiras, para visitar as casas dos amigos e para festas de aniversário. Outro exemplo de interação positiva evidente, é o caso da “**MF**” que é referida como “melhor amiga” em várias entrevistas e convidada para brincadeiras, visitas a casa, e festas de aniversário por várias crianças, nomeadamente pela “**MD**”, a “**BI**” e o “**LO**”.

Este tipo de preferências por parte das crianças com desenvolvimento típico face às crianças com perturbações do desenvolvimento revela, nestes dois casos, ótimas competências sociais e de comunicação por parte da “**MF**” e do “**R**”, o que promove o estabelecimento de fortes relações de amizade e a participação em atividades sociais fora do jardim de infância, sugerindo casos de sucesso de inclusão social.

No entanto, foram verificadas situações de interação negativa entre as crianças, visto que, algumas crianças com desenvolvimento típico manifestaram atitudes negativas ou

evitavam a companhia de certas crianças com perturbações do desenvolvimento. Percebemos que tal poderia suceder devido a comportamentos que as crianças interpretavam como desafiantes, violentas e/ou pouco amigáveis, como bater ou chamar à atenção repetidamente. São exemplo destas situações a “MI” e o “LO”. A “MI” é, frequentemente, excluída, seja para festas de aniversário ou mesmo nas brincadeiras diárias. Algumas das crianças, como o “GO”, o “MU” e a “BI”, referem não gostar de brincar com a “MI” devido a comportamentos considerados “chatos” ou agressivos. O “LO” foi também mencionado em alguns casos, por exemplo pela “CO” e a “MI”, que expressam desconforto em brincar com ele, devido a comportamentos de exclusão deste face a essas crianças, por exemplo, quando a “MI” refere que o “LO” não a deixa jogar futebol.

Este tipo de comportamento surge repetidamente como justificativa para a exclusão, no âmbito das relações afetivas, das brincadeiras e dos convites para atividades sociais fora do contexto educativo. Isto sugere que são as crianças com perturbações de desenvolvimento com comportamentos mais desafiantes e/ou assustadores para as outras crianças que têm uma maior probabilidade de serem evitadas pelos colegas e excluídas socialmente.

Assim, seria pertinente, desenvolver e implementar estratégias que permitissem minimizar e se possível erradicar este tipo de comportamentos nas crianças com perturbações do desenvolvimento, promovendo uma melhoria no âmbito das suas interações, o que levaria a uma melhor inclusão social. Além disso, deveria ser efetuada também uma intervenção com os colegas das crianças com perturbações do desenvolvimento, com o intuito de desenvolver competências pessoais e sociais, nomeadamente de empatia e compreensão, promovendo a redução de situações de exclusão devidas a dificuldades comportamentais.

6.4. Entrevistas às crianças com perturbações do desenvolvimento

De modo geral, os resultados obtidos através das entrevistas efetuadas às crianças com perturbações do desenvolvimento, com vista a perceber, as suas perspetivas, no âmbito da sua inclusão social, mostram que a maioria das crianças se sente relativamente bem incluída e confortável no ambiente do jardim de infância. Contudo, alguns dos resultados apontam para experiências de exclusão e dificuldades em estabelecer relações positivas com as outras crianças.

No âmbito das preferências de brincadeira, constatámos que todas as crianças manifestaram uma preferência por brincar acompanhadas, o que sugere a vontade de interagir socialmente, bem como, o sentimento de inclusão por parte das crianças com

perturbações do desenvolvimento, como é o caso da “**MI**” e a “**MF**” que veem o “brincar” com os seus pares, como uma forma de evitar a solidão e construir laços de amizade.

Além disso, entendemos que a maioria das crianças possuem companheiros de brincadeira preferidos, mostrando que desenvolveram laços fortes de amizade com outras crianças, no jardim de infância, como por exemplo a “**MI**” que refere que os colegas são seus amigos e aceitam brincar com ela, quando esta pede.

No entanto, existem interações menos positivas entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com perturbações do desenvolvimento, por exemplo, no caso da “**BE**”, que revelou que algumas crianças, como o “**GO**”, não a deixam participar nas brincadeiras quando ela pede, ou no caso da “**MF**”, da “**MI**”, e do “**LO**”, que referiram momentos de briga ou de alguma forma de agressão física, e ainda, no caso da “**MI**” que considera que os colegas não gostam dela. Este tipo de situações são, muitas vezes, comuns nos estabelecimentos de educação pré-escolar, mas é importante, que os profissionais estejam atentos, pois situações pontuais podem escalar para situações nítidas de exclusão e até de *bullying*, o que pode desenvolver nas crianças, negativamente, um sentimento de exclusão social.

Todas as crianças parecem revelar uma visão positiva do jardim de infância, bem como das interações que estabelecem com as outras crianças e adultos. Nomeadamente, a “**MF**” refere que gosta de ir para a escola para brincar e ajudar a professora e a “**MI**” refere “Porque eu gosto de vir na escola com a mãe e com o pai, para brincar”. Isto, mostra que as crianças veem o jardim de infância como um ambiente seguro e estimulante.

Conclusão

Toda e qualquer criança deve sentir-se confortável e segura no jardim de infância frequente e para isso é indispensável haver inclusão social. O papel do jardim de infância na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento é fundamental, visto que, cabe a esse contexto educativo promover a igualdade de oportunidades, o estabelecimento de interações sociais, o acesso a recursos, a organização de um ambiente seguro, estimulante e desprovido de discriminação ou exclusão social.

Neste contexto, este estudo procurou compreender a forma como as crianças se relacionam entre si, em contexto educativo, contribuindo para entender como se processa a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento no jardim de infância, pretendendo-se entender, ainda, se este está devidamente preparado a nível de recursos adaptados e acessibilidade para todas as crianças.

Os resultados apontam, face à primeira questão de investigação: “As crianças com perturbações do desenvolvimento participam ativamente nas atividades educativas em interação com os seus pares?”, no sentido de que todas as crianças com perturbações do desenvolvimento participam ativamente em todas as atividades educativas, umas mais que outras, é um facto, mas cada criança possui a sua personalidade, umas podem ser mais tímidas e menos faladoras, e outras mais extrovertidas e conversadoras. Verificámos que a “MF”, de todas as crianças com perturbações do desenvolvimento, é a que mais participa nas atividades, mostrando sempre entusiasmo em fazer parte das mesmas. Isto, não significa que as outras crianças mostrem desagrado em participar nas atividades propostas.

Relativamente à segunda questão de investigação: “As crianças com perturbações do desenvolvimento desenvolveram redes de suporte informal a partir da interação com os seus pares?”, percebemos que na maioria dos casos, estas crianças desenvolveram fortes laços afetivos com algumas das crianças do grupo, como verificámos no caso do “R”, que claramente manifesta uma forte relação de amizade com o “GA” e no caso da “MF”, que conta com várias relações afetivas, como por exemplo, com a “MD”, a “BI” e o “D”. As restantes crianças com perturbações do desenvolvimento estabeleceram igualmente relações de amizade, mas nenhuma delas tem laços afetivos fortes, particularmente a “MF” e o “D”, uma vez que costumam brincar com várias crianças diferentes, sem manifestarem fortes preferências por crianças específicas.

Nesta investigação pretendíamos alcançar três objetivos específicos. No que toca ao primeiro objetivo específico: “Perceber o processo de interação social entre as crianças com

perturbações do desenvolvimento e as outras crianças do grupo, designadamente em contexto de sala, durante o recreio e no momento das refeições”, foi-nos possível compreender que existe uma boa qualidade a nível das interações entre as crianças, todas as crianças interagem entre si, seja em brincadeiras, conversas comuns ou atividades realizadas em sala. Todas as crianças com perturbações do desenvolvimento parecem incluídas no grupo de crianças do jardim de infância, apesar de algumas preferências de algumas das crianças com desenvolvimento atípico, como por exemplo a “**BE**” que na maior parte do tempo prefere estar sozinha a desenhar. Verifica-se também, no caso da “**MI**”, que apesar de ser aceite em brincadeiras pelos colegas, é muitas vezes apelidada de “chata” e muitas crianças referiram não gostar de brincar com ela, o que mostra uma ligeira exclusão por parte das outras crianças.

Relativamente ao segundo objetivo específico: “Averiguar a existência de interações sociais entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças, fora do contexto educativo (por ex.: convites para festas de anos dos seus pares, idas ao parque infantil com os mesmos, e até mesmo idas a casa dessas crianças para brincar...)”, constatámos que existe também uma qualidade satisfatória a nível das interações fora do jardim de infância, pois todas as crianças com perturbações do desenvolvimento são convidadas a participar em atividades ou eventos sociais fora do contexto educativo, exceto no caso da “**MI**”, visto que, nenhuma criança manifesta vontade em convidá-la para festas de aniversário ou visitas para brincar nas suas casas.

Por fim, quanto ao terceiro objetivo específico: “Analisar os recursos disponíveis e as condições de acessibilidade do jardim de infância”, chegámos à conclusão de que existem várias lacunas a nível da acessibilidade do jardim de infância estudado, uma vez que, todos os acessos ao edifício têm barreiras arquitetónicas e não existe qualquer tipo de acesso alternativo às escadas, por ascensores e/ou rampas, o que impossibilita a deslocação de pessoas com mobilidade reduzida. Além desta lacuna, observamos uma outra bastante significativa, isto é, não se verificou a existência de qualquer tipo de brinquedos ou materiais adaptados nas salas de atividades, bem como talheres adaptados no refeitório.

A terminar, consideramos que de forma geral, todas as crianças com perturbações do desenvolvimento se encontram incluídas no jardim-de-infância estudado, tal como testemunhámos, estas crianças são percebidas pelos seus pares como crianças iguais a si, percebendo, sim, que as mesmas têm competências e capacidades diferentes, o que não as torna menos capazes de conversar e brincar, como é perceptível pelas situações onde se

verificou auxílio, preocupação e cuidado por parte das crianças com desenvolvimento típico face às crianças com perturbações do desenvolvimento.

Verificámos que não se evidencia qualquer discriminação devido à diferença, mas sim, situações pontuais de exclusão devido a comportamentos desafiantes e/ou agressivos por parte das crianças com perturbações do desenvolvimento, o que requer um trabalho mais aprofundado, por parte tanto das educadoras de infância, como das técnicas da equipa local de intervenção precoce, particularmente a nível de competências comunicativas, atitudes e comportamentos, que permitam às crianças melhorar as suas competências pessoais e sociais, para que as barreiras à sua efetiva inclusão social sejam eliminadas.

No que se refere à acessibilidade do jardim de infância em questão, consideramos importante uma intervenção a nível estrutural para eliminar as barreiras arquitetónicas, visto que é preocupante apenas existirem acessos com degraus num jardim de infância que integra crianças com perturbações do desenvolvimento e tendo também em consideração a legislação existente relativa a espaços públicos.

Salientamos o excelente trabalho desenvolvido pelas educadoras de infância e técnicas da ELI, considerando tanto o progresso das crianças com perturbações do desenvolvimento, como a sua inclusão social, e ainda, a educação das crianças com desenvolvimento típico a aceitarem a diferença, a conviverem, e até mesmo, criarem laços afetivos com todas.

Para se garantir a inclusão social das crianças com perturbações, tanto em jardins de infância, como em todos os estabelecimentos de educação, é importante garantir a acessibilidade, para que estas crianças possam usufruir do espaço e das atividades de forma completamente autónoma, como os seus pares, propiciando a igualdade de oportunidades e dando particular atenção a possíveis situações de discriminação/*bullying*/exclusão.

Todas as crianças, com ou sem perturbações do desenvolvimento, independentemente do seu género, classe social ou características individuais, devem ter acesso à educação e sentirem-se incluídas no contexto educativo, pois é através da interação social que adquirimos competências pessoais e sociais, e nos desenvolvemos enquanto pessoas.

Referências bibliográficas

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2018). *Evidências da Relação entre Educação Inclusiva e Inclusão Social: Relatório Final*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_pt.pdf

Agrupamento de Escolas de M. (2018). Caracterização do Concelho de M. [Documento não publicado].

Agrupamento Escolas de M. (2022). Documento de Identificação da Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. [Documento não publicado].

André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40). 95-103. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432013000200009&script=sci_abstract&tlng=en

Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Guia de Referência Rápida para os Critérios de Diagnóstico do DSM-5-TR*. Climepsi Editores.

Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*. 21(1), 65-74. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt>

Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*. 8(1). 13-34. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3117/1/Para%20uma%20pedagogia%20da%20educa%20c3%a7%20a3o%20pr%20c3%a9-escolar.pdf>

Centro de Recursos para la Equidad Educativa en Navarra. (s.d.). *Evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del Trastorno del Espectro Autista*. <https://drive.google.com/file/d/19yUYwxz3AesSBJj3Dsx4MBxhgWnolCLd/view>

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto Editora.

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*. 13(2), 30-36. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>

Decreto-Lei n.º 163/06, da Assembleia da República. Diário da República: n.º 163/06, Série I, de 08.08.2006. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-108253479>

Decreto-lei n.º 281/09 da Assembleia da República. Diário da República: n.º193, Série I, de 06.10.2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>

Decreto-lei n.º 54/2018 da Assembleia da República. Diário da República: n.º129, Série I, de 06.07.2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Despacho n.º 7197/2016 da Assembleia da República. Diário da República: n.º105, Série II, de 01.06.2016. Anexo I - ISO 9999:2007. <https://files.dre.pt/2s/2016/06/105000000/1716817185.pdf>

Equipa Local de Intervenção Precoce (2021). Relatório de Avaliação. [Documento não publicado].

Equipa Local de Intervenção Precoce (2022). Relatório de Avaliação. [Documento não publicado].

Franco, V. (2005). Perturbações do Desenvolvimento e Percursos Inclusivos. In Castro, F., Diaz-Diaz, A., Caldera, I. & Cernandez, I. *Psicologia y Educacion: Nuevas investigaciones*. Psicoex. (pp. 313-328).

Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*. 11(1). 113-121. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/6452/6779>

Franco, V., Melo, M., & Apolónio, A. (2012). Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce. *Educar em Revista*. 43(1). 49-64. <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n43/n43a05.pdf>

Fundação Francisco Manuel dos Santos (2024). Estatísticas. *Pordata*. <https://www.pordata.pt/pt>

Goffman, E. (1988). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. Coletivo Sabotagem. https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_no_tassobreamanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf

Gonçalves, G., Deiques, E., Peres, A., & Júnior, C. (2019). Bullying como violência sistemática que conduz à estigmatização nas escolas de futebol. *Kinesis*. 37(1), 01-09. <https://doi.org/10.5902/2316546430606>

Instituto Nacional para a Reabilitação (13-08-2020). Acessibilidades. *Instituto Nacional para a Reabilitação*. <https://www.inr.pt/acessibilidades>

Lázaro, A. (2012). *Perturbações do desenvolvimento na criança: perspetiva materna do impacto do problema na família e ambiente familiar* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7651/1/ulfpie042942_tm.pdf

Lei n. ° 5/97 da Assembleia da República. Diário da República, (34), Série I, de 10.02.1997.

https://recrutamento.cm-almada.pt/cmalmada-wirerecruit/uploads/writer_file/document/473/lei_no_5_97_de_10_fev.pdf

Maciel, M. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em perspectiva*. 14(2). 51-56.
<https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/?format=pdf&lang=pt>

Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*. 30(02). 289-300. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v30n02/v30n02a07.pdf>

Matos, K., Zoboli, F., & Mezzaroba, C. (2012). O bullying nas aulas de educação física escolar: corpo, obesidade e estigma. *Atos de pesquisa em educação*. 7(2). 272-295.
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11605/2/BullyingEducacaoFisicaEscolar.pdf>

Matos, P. (2009). Perturbações do desenvolvimento infantil-conceitos gerais. *Revista Portuguesa de Medicina geral e familiar*. 25(6). 669-76.

Minayo, M., & Costa, A. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*. 40 (1), 139-153.
<https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (13 de janeiro de 2023). Produtos de Apoio para Pessoas com Deficiência ou Incapacidade. <https://www.seg-social.pt/pt/produtos-de-apoio-para-pessoas-com-deficiencia-ou-incapacidade>

Monte, N. et al. (2009). Ética, estigma e discriminação de grupos vulneráveis no processo educacional. *Revista Digital*. 14(132). 1-12.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/educacao_fisica/artigos/Etica_Estigma.pdf

Oliveira, D. (2018). *Inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo em contexto educativo – Estudo de Caso* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2647>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Pesqueira, R. (2019). *Desenvolvimento de competências sociais e pessoais em crianças com perturbação do espectro de autismo e perturbação do desenvolvimento*

intelectual – O papel da Educação Social [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9896>

Pires, R. (2012). O problema da integração. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 24(1). 55-87. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/5292>

Ribeiro, E. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência*. 4 (1), 129-148. <https://ojs.uniaraixa.edu.br/index.php/evidencia/article/viewFile/806/858>

Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto Editora.

Rosa, L. (2012). Dislexia e as perturbações do desenvolvimento infantil: Fundamentos para a inclusão no decreto-lei n. ° 3/2008. *12º Colóquio de Psicologia e Educação*. 808-818. <http://hdl.handle.net/10400.12/5494>

Silva, A. (2012). *Interações entre crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e outras crianças em situações informais do contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72931/2/28866.pdf>

Silva, D. (2006). *Violência e estigma: bullying na escola* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Biblioteca Digital Ação Educativa. <http://191.241.229.246/handle/123456789/924>

Silveira, F. & Neves, M. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: teoria e pesquisa*. 22(1). 79-86. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hdjkDh8Zb3ySjdbbcPRs”MN”YL/?format=pdf&lang=pt>

Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (13 de maio de 2023). Critérios de Elegibilidade. *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. <https://snipi.gov.pt/apresentacao/criterios-de-elegibilidade#no-back>

Sousa, S. (2014). *Brinquedo adaptado e comunicação na criança com necessidades especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14459/1/Tese.pdf>

Sousa, S., & Santos, E. (2017). Brinquedo adaptado: um recurso para a intervenção com nas dificuldades de aprendizagem. In Pocinho M., Ferreira, S., Anjos, V. *Livro das Atas: IV Congresso Nacional de Conversas de Psicologia*.

https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Barbosa-7/publication/329032392_IV_Congresso_Nacional_de_Conversas_de_Psicologia/links/5bf21ced299bf1124fdd01c4/IV-Congresso-Nacional-de-Conversas-de-Psicologia.pdf#page=113

Souza, G. & Pich, S. (2013). A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. *Movimento*. 19(3). 149-169. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115328026016.pdf>

Teixeira, A. (2022). *Perturbação do espectro de autismo: a intervenção dos profissionais de educação em contexto pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/3099>

ANEXOS

ANEXO I - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS

REGISTO DA OBSERVAÇÃO	
Identificação do Caso	
Criança	
Educadora de Infância	
Auxiliar de Ação Educativa	
Contexto da Observação	
Local	
Intervenientes	
Tempo	
Descrição da Observação	
Interação com os pares:	
Interação com os adultos:	
Partilha de materiais/ brinquedos:	
Intervenção do/a Educador de Infância:	

Data ___/___/___

ANEXO II - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ACESSIBILIDADE

Questões:	Observações:
Condições das passagens exteriores entre edifícios:	
Largura dos corredores/mobilidade/deslocação de cadeiras de rodas nos espaços comuns (interiores e exteriores):	
Acessos alternativos às escadas, por ascensores e/ou rampas:	
Casas de banho adaptadas para crianças com mobilidade reduzida (ex: sanitas adaptadas, barras de transferência...):	
Existência de materiais adaptados para crianças com perturbações do desenvolvimento no refeitório (ex: colher estabilizadora, pratos adaptados com bordas em acrílico ou plástico nas laterais, copos com uma das bordas menores...):	
Existência de materiais e brinquedos adaptados para crianças com perturbações do desenvolvimento nas salas de atividades (ex: tecnologias de apoio, tabelas de comunicação, livros tácteis, ...):	

Mobilidade/deslocação em cadeira de rodas no refeitório:	
Mobilidade/deslocação em cadeira de rodas nas salas de atividades:	
Data: ___/___/___	

ANEXO III – GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

Blocos	Objetivos	Questões/indicadores
<p>1º Bloco:</p> <p>Dados biográficos</p>	<p>Conhecer a educadora de infância através da recolha de informações pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Idade - Habilitações Académicas - Formação especializada em Educação Especial - Tempo de serviço
<p>2º Bloco:</p> <p>Inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento em contexto educativo</p>	<p>Entender a perceção da educadora de infância face à inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento em contexto educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opinião sobre a colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento em salas do jardim de infância - Opinião sobre medidas a implementar nos jardins de infância de forma a promover a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento
<p>3º Bloco:</p> <p>Relação e interação entre crianças</p>	<p>Perceber através da visão da educadora de infância a forma como as crianças se relacionam entre si</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interação entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças - Apoio das crianças com desenvolvimento típico face às crianças com

		<p>perturbações do desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação no âmbito das brincadeiras, festas de aniversário... - Situações de exclusão, discriminação ou bullying
<p>4º Bloco:</p> <p>Papel da educadora de infância na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento</p>	<p>Entender qual a função e práticas da educadora de infância na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias utilizadas pela educadora de infância para incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento no grupo e nas atividades com as outras crianças - Alteração na prática pedagógica após a colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento na sala - Principais obstáculos/desafios na educação de crianças com perturbações do desenvolvimento

ANEXO IV – ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

1º Bloco: Dados biográficos

1. Género: _____
2. Idade: _____
3. Quais são as suas habilitações académicas?
4. Possui algum tipo de formação em Educação Especial?
5. Há quanto tempo exerce a sua profissão?

2º Bloco: Inclusão Social de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo

1. Qual a sua opinião sobre a colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento em salas do jardim de infância?
2. Na sua opinião, que medidas devem os jardins de infância implementar para promover a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento?

3º Bloco: Relação e interação entre crianças

1. Como descreve a interação entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças?
2. As crianças com desenvolvimento típico apresentam iniciativa para ajudar as crianças com Perturbação do Desenvolvimento?
3. As crianças com desenvolvimento típico costumam incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento nas suas brincadeiras? Costumam convidá-las para brincar em casa, para festas de anos...?
4. Alguma vez notou situações de exclusão, discriminação ou bullying? Se sim, em que contexto ou situação?

4º Bloco: Papel do educador de infância na inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento

1. Que estratégias utiliza para incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento no grupo de crianças, e nas atividades com os outros colegas?
2. Depois da colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento na sua sala, teve de alterar algum aspeto na sua prática pedagógica? Se sim, que aspeto(s)?
3. Quais os principais obstáculos/desafios que teve de enfrentar na sua prática pedagógica com crianças com perturbações do desenvolvimento? Como os conseguiu contornar?

ANEXO V– GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Blocos	Objetivos	Questões/Indicadores
1º Bloco: Dados Biográficos	Conhecer a criança através da recolha de informações pessoais	- Género - Idade
2º Bloco: Preferência de Interação	Perceber qual a preferência de interação da criança entrevistada	- Qual a criança com que brinca mais - Qual a criança com que não gosta de brincar - Quais os meninos/as que irá convidar (ou convidou) para a festa de anos - Quais os meninos/as que não irá convidar (ou não convidou) para a festa de anos
3º Bloco: Desafios de Escolha	Perceber quais as crianças que a criança entrevistada elege em pequenos desafios	- Quem são os seus melhores amigos/as - Quem convida para ir brincar em sua casa - Qual a criança a quem prefere oferecer uma prenda

ANEXO VI - ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

1º Bloco: Dados biográficos

1. Género: _____
2. Idade: _____

2º Bloco: Preferência de Interação

1. Com quem é que gostas mais de brincar aqui na tua escolinha? Porquê?
2. E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?
3. Quais são os meninos e as meninas que vais convidar (ou que convidaste) para a tua festa de anos?
4. E, quais são os meninos e as meninas que não vais convidar (ou que não convidaste) para a tua festa de anos? Porquê?

3º Bloco: Desafios de Escolha

1. Quais são os teus 3 melhores amigos/as aqui na escolinha?
2. Se pudesses escolher 3 amigos aqui da tua escolinha para ir brincar à tua casa, que amigos/as escolhias?
3. Se tivesses de oferecer uma prenda a um menino/a aqui da tua sala, quem escolhias?

ANEXO VII - GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO

Blocos	Objetivos	Questões/Indicadores
1º Bloco: Dados Biográficos	Conhecer a criança através da recolha de informações pessoais	- Género - Idade
2º Bloco: Brincar com as outras crianças	Perceber preferências nas formas de brincar das crianças	- Como é que a criança prefere brincar: sozinha ou com outras crianças? - Com que crianças prefere brincar, caso prefira brincar em interação com os seus pares? - Atitude das outras crianças na interação ao brincar com as crianças com Perturbações do Desenvolvimento.
3º Bloco: Possíveis situações de exclusão da criança com Perturbação do Desenvolvimento	Perceber se existem situações de exclusão das crianças com Perturbações do Desenvolvimento	-Existem situações de rejeição ou de violência/bullying? - A criança apresenta receio em ir para o jardim de infância?
4º Bloco: Perspetiva da criança com Perturbação do Desenvolvimento sobre o contexto educativo	Conhecer a perspetiva da criança em relação ao contexto educativo	- A criança mostra satisfação em ir para o jardim de infância? - A criança sente-se bem, perto dos colegas e das educadoras de infância?

		<ul style="list-style-type: none">- Quem apoia a criança quando esta precisa de ajuda?- Algo a acrescentar que seja relevante para a criança sobre o jardim de infância?
--	--	---

ANEXO VIII - ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO

1º Bloco: Dados biográficos

1. Género: _____
2. Idade: _____

2º Bloco: Brincar com as outras crianças

1. Gostas de brincar? E, gostas mais de brincar sozinho/a ou com os outros meninos/as? Porquê?
2. Quem são os meninos ou meninas com quem mais gostas de brincar? Se preferir brincar com as outras crianças.
3. Quando pedes para brincar com outro menino/a, ele/ela deixa-te brincar ou diz-te que não quer brincar contigo?

3º Bloco: Possíveis situações de exclusão da criança com Perturbação do Desenvolvimento

1. Os outros meninos/as costumam brigar muitas vezes contigo? Alguma vez algum menino/a te bateu? E, algum/a costuma gozar contigo?
2. Já alguma vez tiveste medo de os outros meninos ou meninas te fazerem mal? Se sim, Porquê?

4º Bloco: Perspetiva da criança com Perturbação do Desenvolvimento sobre o contexto educativo

1. Gostas de vir para a escolinha todos os dias? Porquê?
2. Gostas de estar com os outros meninos/as? E, com as professoras? Porquê?
3. Quando precisas de ajuda, aqui na escolinha, quem é que te ajuda sempre?

4. Queres dizer mais alguma coisa, sobre o que gostas mais ou não gostas aqui na escolinha?

ANEXO IX – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



Pedido de Autorização

Declara-se, para os devidos efeitos, que **Mafalda Matroca**, é estudante do Mestrado em Educação Especial - especialização no domínio da Intervenção Precoce na Infância, no Instituto Politécnico de Portalegre. E, no presente ano letivo, encontra-se a realizar a investigação para a elaboração da sua Dissertação, cuja temática se centra na Inclusão Social de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo.

Nesse âmbito, solicitamos autorização para a realização do referido estudo no Jardim de Infância que V. Exa. dirige.

Mais se declara, que é salvaguardada a confidencialidade de todos os dados e informações recolhidas no âmbito da investigação realizada, nomeadamente o anonimato de todos os participantes.

A Coordenadora do Mestrado



Maria Elisabete Mendes
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais

ANEXO X - CONSENTIMENTO INFORMADO DIRIGIDO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Consentimento informado

Eu, Mafalda Reis Matroca, aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Especial, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Portalegre, venho por este meio solicitar a participação do seu/sua filho/a num estudo de investigação com o tema «Contributos para a Inclusão Social de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo», cujo objetivo principal é analisar a interação e inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento.

Para esse efeito, será efetuada a observação da rotina escolar dos alunos e a realização de entrevistas a alguns alunos, a partir do dia 06/06/2024.

A participação neste estudo será voluntária e apenas para fins académicos, onde serão assegurados o anonimato e a confidencialidade das crianças e dos dados recolhidos, pois consagra-se como obrigação e dever o sigilo nesta investigação.

Eu, _____,
Encarregado/a _____ de _____ Educação _____ do/a
Aluno/a _____, fui
devidamente informado/a acerca da finalidade deste estudo de investigação, de maneira clara e detalhada, e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso recusar a participação do/a meu/minha filho/a no estudo de investigação, sem nenhuma penalização por este facto.

Declaro que concordo/não concordo com a participação do/a meu/minha filho/a neste estudo sobre “Contributos para a Inclusão Social de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento em Contexto Educativo”.

O(A) Encarregado/a de Educação: _____

A Aluna: _____

ANEXO XI - RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS NA SALA DE ATIVIDADES 1

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
	03/06/2024	05/06/2024	06/06/2024	07/06/2024
Interação com os pares	<p>- Durante a “hora da história” a “SO” deita a cabeça no colo do “R”.</p> <p>- O “R” senta-se junto da “AR” a fazer construções de lego. Um dos blocos fica preso ao outro e ele pede-lhe ajuda. A “AR” primeiro diz que não ajuda, ele volta a pedir e ela ajuda-o a separar os blocos, dizendo-lhe em tom de agradecimento “ - Boa “AR””.</p> <p>- O “R” brinca com o “GA”, fazem uma construção de legos em conjunto.</p> <p>- A “BE” parece não falar muito com os colegas, prefere desenhar sossegada e falar com a auxiliar. Mas quando acaba o desenho procura interagir com as outras</p>	<p>- A “BE” prefere brincar sozinha. Mas por iniciativa própria, pois as outras crianças interagem com ela.</p> <p>- Numa brincadeira na área da garagem, o “R” deixa cair um carrinho, e a “AR” por iniciativa própria apanha o brinquedo e devolve-lhe.</p> <p>- O “R” magoa-se e o menino que o magoou pede-lhe logo desculpa e mostra-se muito preocupado com ele, assim como mais outras duas crianças que vão logo para junto dele, a tentar acalmá-lo.</p> <p>- A “BE” desenha na mesa com os</p>	<p>- A “AR” pergunta à “BE” se quer brincar com ela, enquanto a “BE” desenha. As duas resolvem fazer um desenho em conjunto numa só folha.</p> <p>- A “BE” mostra um desenho que fez ao “GO”. Mais tarde, faz outro desenho e oferece-o à “FA”.</p> <p>- A “BE” brinca com a “AR” aos médicos. Depois a “BE” chama também a “FA” para brincar também”.</p> <p>- O “R” pede à “BE” para desenhar uma casa no desenho dele, e ela desenha. Ele agradece-lhe.</p> <p>- O “R” tenta sentar-se numa</p>	<p>- O “R” chama a “BE” e dá-lhe a mão para irem brincar com uns blocos de construção. A “BE” sai para ir desenhar e junta-se a ele a “MD”.</p> <p>- O “R” brinca com a “L” nos legos.</p> <p>- A “BE” pergunta ao “GA” e à “FA” se pode brincar com eles aos legos, e eles aceitam.</p> <p>- Quando ouvem música e conversam na “hora da roda”, a “BE” e o “R” participam ativamente.</p> <p>- Na fila para o almoço, o “R”, o “MT” e o “GA” fazem brincadeiras e riem-se.</p>

	<p>crianças e elas retribuem.</p> <p>- A “BE” e o “R” brincam com o “GA”</p>	<p>outros meninos, enquanto desenha vai conversando com eles.</p> <p>- O “R”, a “BE” e o “GA” brincam juntos a fazer construções de legos.</p> <p>- A “BE” brinca com a “W”.</p> <p>- Enquanto ouvem a história a “W” começa a fazer carícias no cabelo da “BE”.</p>	<p>cadeira, mas fica com o pé preso na mesa. O “GA” ajuda-o a soltar o pé e a sentar-se na cadeira.</p> <p>- A “BE” brinca sozinha na área da garagem e vai mostrando os brinquedos à educadora. Mais tarde o “FO” junta-se a ela e brincam juntos. No meio da brincadeira a “BE” vai-se embora e o “FO” vai buscá-la gentilmente pela mão para voltarem à brincadeira.</p>	
Interação com os adultos		<p>- O “R” pede auxílio à auxiliar para abrir um pacote de gomas, a auxiliar incentiva-o a tentar abrir ele sozinho, mas ele não consegue, e a auxiliar acaba por abri-lo.</p>		
Partilha de materiais e/ou brinquedos			<p>- O “R” pergunta à “MC” se pode brincar com ela aos legos. Ela diz-lhe que não mas partilha os legos com ele.</p>	

<p>Intervenção da educadora de infância</p>	<p>- O “R” porta-se mal (atira os blocos de lego), a educadora repreende dizendo que não é assim que se brinca e que não se atira peças.</p> <p>- No fim do dia, fazem uma atividade em que as crianças dizem o que gostaram mais de fazer no dia. O “R” diz só uma coisa, e a educadora incentiva-o a dizer mais coisas.</p>		<p>- O “R” vai fazer um desenho, mas devido às dificuldades que tem, não é capaz de desenhar figuras humanas e apenas faz riscos. Depois mostra à educadora e ela incentiva-o a ir tentar melhorar o desenho, ajudando-o a desenhar a figura humana “ - Tu consegues! Agora fazes uma bola para a cabeça...”.</p> <p>Explica-lhe que primeiro deve começar pela cabeça, e como se faz as pernas e os braços.</p>	<p>- O “R” faz “queixinhas” de um colega, e a educadora diz-lhe para desvalorizar e que não pode estar sempre a fazer “queixinhas”.</p> <p>- Uma das atividades da sala é pintar quadros do Monet, hoje foi a vez do “R” pintar. O “R” tem dificuldades em usar um dos braços. A educadora exemplifica de que forma ele deve usar a mão para pintar. Ele tenta, mas ainda com alguma dificuldade, a educadora segura-lhe na mão e ajuda-o exemplificando como se faz. Dizendo-lhe “Boa! Estás a ir bem!”</p>
--	---	--	---	---

ANEXO XII - RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS NA SALA DE ATIVIDADES 2

GRELHA DE OBSERVAÇÃO			
	11/06/2024	12/06/2024	18/06/2024
Interação com os pares	<ul style="list-style-type: none"> - A “MI” brinca sozinha na área da casinha. - A “MI” chama o “LO” para lhe mostra o brinquedo com o qual está a brincar. - A “MI” pergunta à “CO” se pode brincar com ela e com as outras meninas. Todas aceitam. - Enquanto desenha a “MF” vai falando com o “D” e com o “V”. - Enquanto desenhavam perto um do outro a “MI” e o “V” vão conversando sobre aspetos do desenho. Junta-se também à conversa a “BI”. - O “LO” desenha e conversa com a “AL” e com a “SA”. - Numa conversa entre o “V” e a “MI”, este diz que vai convidar a “MF” para a festa de anos dele. A “MI” diz que a “MF” não quer ir, mas ela quer. - A “MI” brinca nas construções com o D”. 	<ul style="list-style-type: none"> - A “MF” é muito participativa nas conversas de grupo. A “MI” e o “LO”, participam um pouco menos. - Na hora do lanche, o “V” encosta a cabeça no ombro do “LO”. Fazem caras engraçadas para se fazerem rir um ao outro. - A “MI” diz à “MD” que a sua data de aniversário está escrita num cartaz da sala. A “MD” implica dizendo à “MI” que não há nenhum cartaz com as datas dos aniversários na sala. A educadora ouve e repreende a “MD” dizendo que a “MI” tem razão. - A “MI” brinca com os legos. A “AL” aproxima-se e pergunta-lhe se pode brincar com ela. A “MI” aceita e as duas brincam juntas. - A “MI” pergunta ao “V” se pode ir brincar a casa dele e ele ignora-a. 	<ul style="list-style-type: none"> - A “MF” ajuda a “BU” a arrumar os brinquedos que só a “BU” usou. - A “MF” brinca com a “MD” e com a “BI”. - A “MI” senta-se ao lado da “BU” e as duas conversam enquanto comem o lanche da manhã. - O “LO” brinca com a “BU” nos legos. - A “MI” e o “LO” desenhavam juntos e conversam. - A “MI” está a arrumar os jogos sozinha. A “BI” aproxima-se e pergunta-lhe se esta quer ajuda. A “MI” aceita a ajuda e arrumam juntas. - Na “hora da dança”, a “MI”, a “MF” e o “LO”, dançam e riem-se enquanto participam na atividade. - A “CO” pede à “MI” para lhe desenhar um coração no desenho dela.

		<p>- Depois de construir uma construção de lego, a “MI” chama incansavelmente a “LZ” para lhe mostrar. Esta responde-lhe “ – O que foi? Eu estou-te a ouvir.”. Depois a “MI” pergunta-lhe o que acha da construção e a “LZ” diz-lhe para parar de a chatear.</p> <p>- Na “hora da história”, a “BU” faz uma carícia na perna da “MI” e sorri para ela, esta primeiro retrai-se, mas depois diz-lhe que pode fazer festinhas.</p> <p>- A “MI” diz à “LZ” para se sentar junto dela a ver um livro, mas ela não se senta.</p> <p>- A “MF” brinca na casinha com a “MD”, a “BI” e a “CL”.</p> <p>- O “LO” chama o “A” para lhe mostrar uma construção de lego, este faz-lhe um “fixe” com o polegar.</p> <p>- Numa conversa, a “MI” enuncia as crianças que vai convidar para a sua festa de aniversário. Diz ao “LO” que o convida e ele festeja. Depois a “BU” pergunta se também pode ir e a “MI” diz-lhe que sim, e esta também festeja contente. A “MI” pergunta também à “MT” se ela quer ir e ela diz que sim.</p>	<p>- Na brincadeira da “falua”, a “MF” é a primeira a voluntariar-se para fazer de “mãe” e ir à frente. Todos aceitam a sua vontade e colocam-se em fila atrás dela.</p>
--	--	--	---

		<p>Por fim a “MI” diz que vai convidar todos, acrescentando que quem se portar mal vai-se embora e a “BU” diz que não se vai embora da festa porque é amiga da “MI”.</p>	
Interação com os adultos	<ul style="list-style-type: none"> - A “MI” não consegue trocar a roupa de um boneco e pede ajuda à auxiliar. - A “MF” pede à educadora para lhe fazer uma trança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois da educadora espirrar, a “MF” diz-lhe “santinho” e abraça-a para a reconfortar do espirro. 	
Partilha de materiais e/ou brinquedos	<ul style="list-style-type: none"> - Na casinha, uma criança pede uma mantinha à “MI”, esta diz-lhe que já lhe emprestou uma vez, mas acaba por emprestar-lhe. - Mais tarde, na casinha, a “MI” não partilha os brinquedos com a “SA”. - A “MI” desenha numa mesa sozinha. O “V” chama-a para se sentar junto dele para poderem partilhar os lápis. 	<ul style="list-style-type: none"> - A “MD” está a brincar com um saco e deixa os outros meninos brincar e tocar no saco, mas quando a “MI” tenta mexer no saco a “MD” puxa o saco e não a deixa tocar. - Quando brinca nos legos junto da “SA” e da “AL”, o “LO” não quer partilhar as peças e começa a tirá-las às meninas. - O “LO” vai para junto da “MI” desenha e coloca a lata dos lápis entre os dois para poderem partilhar os lápis. 	
Intervenção da educadora de infância	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de entrar na sala, a “MI” queixa-se à professora dizendo-lhe que um dos meninos lhe disse que ela estava feia. A educadora elogia-a e diz-lhe que ela está muito bonita e que gosta muito da blusa dela. 		

	<p>- O “LO” chega à sala depois do apoio educativo e mostra as atividades que lá fez, à educadora. Esta elogia-o e dizendo-lhe “ – Fizeste tudo sozinho? Muito bem!”.</p> <p>- A “MI” vai dizer à educadora que quer brincar com a “SA” e com a “AL”. A educadora incentiva-a a ir perguntar às colegas se pode brincar. Mas depois acaba por dizer às meninas que a “MI” também quer brincar.</p> <p>- A “MF” pede ajuda à educadora para desenhar um barco. A educadora exemplifica no quadro como se faz e a “MF” tenta replicar no papel.</p> <p>- O “LO” vai queixar-se à educadora de que a “MI” lhe bateu. A educadora chama os dois e pergunta-lhes o que passou, ajudando-os a resolver o conflito e a pedir desculpa.</p>		
--	--	--	--

**ANEXO XIII - RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS DOIS
GRUPOS NO RECREIO E REFEITÓRIO**

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
	03/06/2024	05/06/2024	06/06/2024	07/06/2024
Recreio	- O “R” brincou com o “GA”, mas passou algum tempo a fazer penteados à auxiliar.	- O “R” e a “BE” brincam juntos. A certa altura, juntam-se à brincadeira a “W” e a “AR”.	- A “MI” senta-se perto da “BE” e conversam as duas. - A “AR” ajuda o “R” a entrar num carro de brincar, pois ele estava com dificuldade em entrar. - A “BE” vai para junto da auxiliar e começa a mexer-lhe no cabelo.	- O “R” anda de mão-dada com outras duas meninas, os três brincam juntos. - A “BE” está sentada junto às auxiliares, a “L” vai chamá-la para brincarem juntas, mas a “BE” diz-lhe que não quer porque está cansada. - A “FA” brinca de mão-dada com o “R”. - Numa conversa entre duas crianças, uma delas comenta que “- A “MI” tem os dentes todos amarelos e podres.”. Mas não como o

				intuito de a “ MI ” ouvir, nem de gozar diretamente com ela.
Refeitório		<p>- A “BE” tenta interagir com as crianças mais velhas.</p> <p>- Todas as crianças com perturbações do desenvolvimento parecem não necessitar de qualquer tipo de talheres adaptados para se alimentarem. Apesar de o “R” não ter um dos braços completamente funcional.</p> <p>- O “R” e a “BE” permanecem mais calados e interagem pouco com as outras crianças.</p> <p>- A “MF” fala mais com as outras crianças, e elas interagem também com ela.</p> <p>- A “MI” tenta interagir com as outras crianças,</p>		

		as quais respondem à sua vontade de interagir e conversam com ela.		
--	--	--	--	--

GRELHA DE OBSERVAÇÃO		
	11/06/2024	12/06/2024
Recreio	<ul style="list-style-type: none"> - A “BE” brinca com a “FA” a fazerem penteados uma à outra. - A “MF” brinca à apanhada com a “BI” e com o “MU”. - A “BE” faz penteados à auxiliar. - O “GA” dá um abraço ao “R”. - A “MI” brinca com a “BU” e chama a “LZ” para brincar também. As três brincam juntas. - O “LO” joga à bola com a “MF”, com o “A”, com o “D” e com o “V”. - A “MI” cospe para cima da “LZ” e as duas entram em conflito. A educadora tenta resolver o conflito explicando à “MI” que não pode cuspir. A “MI” pede desculpa à menina. 	<ul style="list-style-type: none"> - A “MF” brinca com a “MD” e com a “BI”, as três divertem-se de mão-dada. Depois jogam à apanhada com o “MU”. - O “LO” joga à bola com o “R” e com o “GA”. - A “BE” está ao colo da auxiliar e vai falando com ela sobre os outros meninos, sobre a sua mãe... - Enquanto está ao colo da auxiliar a “BE” chama a “AR” e esta vai para junto dela, as duas conversam e riem-se. A certa altura, a “AR” vai-se embora e a “BE” continua ao colo da auxiliar. - A “MI” apanha um pequeno inseto e coloca-o num balde, e vai mostrá-lo a várias crianças. Todas olham para o inseto mas nenhuma se interessa muito em ficar com ela a brincar, apenas a “LZ” fica para brincar, mas muito pouco tempo, pois abandona a “MI” para ir brincar com outra criança. - A “BE” brinca à apanhada com o “R” e o “GA”. - A “MF” brinca com a “MD” e com a “BI”.

		<ul style="list-style-type: none"> - A “BE” brinca com o “R”, o “GA” e a “AR” no carro de brincar. - A “MI” está a brincar com a “LZ”. Depois finge que está a chorar e pede à menina que vá contar à auxiliar. - A “BE” brinca à apanhada com a “AR”, com o “GA”, com a “LE” e com a “SO”. - O “LO” brinca com a “MI” de mão-dada.
Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> - O “R” mostra alguma dificuldade em comer a sopa. - O “R” mostra dificuldade em trocar o prato da sopa para o prato do segundo. A “BE” ajuda-o e explica-lhe que tem de puxar o prato do segundo para junto dele e o prato da sopa mais para longe. - O “LO”, a “MI”, a “BE” e a “MF” alimentam-se sem qualquer dificuldade. - Em geral, enquanto desde que se sentam à mesa até se levantarem, as crianças não interagem muito entre si. 	

ANEXO XIV – RESPOSTAS DA EDUCADORA “T” À ENTREVISTA

1º BLOCO: DADOS BIOGRÁFICOS	
Questões	Respostas
Género:	Feminino
Idade:	58 anos
Quais são as suas habilitações académicas?	Curso de Formação de educadores de Infância- Licenciatura em expressões plástica, musical e dramática
Possui algum tipo de formação em Educação Especial?	Não
Há quanto tempo exerce a sua profissão?	38 anos
2º BLOCO: INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTO EDUCATIVO	
Questões	Respostas
Qual a sua opinião sobre a colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento em salas do jardim de infância?	Sou da opinião que essas crianças devem integrar os grupos nas salas do J. de Infância.
Na sua opinião, que medidas devem os jardins de infância implementar para promover a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento?	As medidas já estão implementadas. Desde sempre , na minha experiência profissional, tive crianças com algum atraso ou perturbação no desenvolvimento. A Intervenção Precoce, tem um papel muito importante na inclusão dessas crianças.
3º BLOCO: RELAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS	
Questões	Respostas
Como descreve a interação entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças?	Todas as crianças são bem aceites entre si e têm uma boa relação.

As crianças com desenvolvimento típico apresentam iniciativa para ajudar as crianças com Perturbação do Desenvolvimento?	Sim. Normalmente, as crianças aceitam bem a diferença e gostam de ajudar aquelas que têm mais dificuldades.
As crianças com desenvolvimento típico costumam incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento nas suas brincadeiras? Costumam convidá-las para brincar em casa, para festas de anos...?	Sim, brincam umas com as outras, e os convites de anos costumam ser entregues a todos.
Alguma vez notou situações de exclusão, discriminação ou bullying? Se sim, em que contexto ou situação?	Não, nunca notei nada.
4º BLOCO: PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO	
Questões	Respostas
Que estratégias utiliza para incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento no grupo de crianças, e nas atividades com os outros colegas?	As estratégias utilizadas são iguais para o grupo de crianças, salvaguardado casos em que haja dificuldades motoras ou devido a algum problema de saúde mais grave. Nesses casos são feitas adequações e são utilizados apoios mais individualizados, recorrendo à Intervenção Precoce, com a ajuda dos técnicos.
Depois da colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento na sua sala, teve de alterar algum aspeto na sua prática pedagógica? Se sim, que aspeto(s)?	Não, nada.
Quais os principais obstáculos/desafios que teve de enfrentar na sua prática pedagógica com crianças com	Durante a minha experiência profissional, sempre fui tendo algumas crianças com perturbações no desenvolvimento. Isso nunca foi obstáculo, pelo contrário, é

<p>perturbações do desenvolvimento?</p> <p>Como os conseguiu contornar?</p>	<p>sempre um desafio ajudar essas crianças a sentirem-se iguais a todos os outros.</p> <p>O trabalho realizado é para o grupo no geral, no entanto cada criança é única e tem que haver sempre adequações à prática pedagógica de acordo com as dificuldades de cada criança.</p>
---	---

ANEXO XV - RESPOSTAS DA EDUCADORA “P” À ENTREVISTA

1º BLOCO: DADOS BIOGRÁFICOS	
Questões	Respostas
Género:	Feminino
Idade:	54 anos
Quais são as suas habilitações académicas?	Bacharelato + Formação Complementar
Possui algum tipo de formação em Educação Especial?	Formação especializada não tenho.
Há quanto tempo exerce a sua profissão?	30 anos
2º BLOCO: INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTO EDUCATIVO	
Questões	Respostas
Qual a sua opinião sobre a colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento em salas do jardim de infância?	Sou muito favorável à integração de crianças com perturbações de desenvolvimento nas salas de atividades a tempo inteiro. As crianças beneficiam de todas as atividades que se realizam em contexto sala, do contacto com outras crianças da sua idade e outros adultos sem ser só os da sua família. As restantes crianças tornam-se mais tolerantes, cooperantes e sensíveis.
Na sua opinião, que medidas devem os jardins de infância implementar para promover a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento?	Houve, ao longo dos anos que exerço a minha profissão, grande alteração de medidas para promover a inclusão social de crianças com perturbações do desenvolvimento. No entanto, acho que ainda há muito a fazer, principalmente, na permanência a tempo interior de Técnicos/

	<p>Terapeutas Especializados nos estabelecimentos de ensino. Os apoios seriam mais frequentes e as crianças só teriam que a beneficiar com isso. As Equipas Locais de Intervenção Precoce fazem um trabalho extraordinário com os poucos Técnicos Especializados que compõem as mesmas e com o grande número de crianças sinalizadas.</p>
3º BLOCO: RELAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS	
Questões	Respostas
<p>Como descreve a interação entre as crianças com perturbações do desenvolvimento e as outras crianças?</p>	<p>A interação entre crianças com e sem perturbações do desenvolvimento oferece uma oportunidade única de aprendizagem e desenvolvimento social para todas. Essa convivência promove a empatia, aceitação e valorização das diferenças, beneficiando o crescimento integral de todos os envolvidos.</p>
<p>As crianças com desenvolvimento típico apresentam iniciativa para ajudar as crianças com Perturbação do Desenvolvimento?</p>	<p>Sim, tomam a iniciativa para integrar essas crianças nas suas brincadeiras e atividades da sala e gostam de se sentirem responsáveis por essa integração.</p>
<p>As crianças com desenvolvimento típico costumam incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento nas suas brincadeiras? Costumam convidá-las para brincar em casa, para festas de anos...?</p>	<p>Em contexto sala sem dúvida. Muitas vezes são convidadas para irem a festas de anos e brincar em casa de amigos, se não vão deve-se sobretudo à decisão particular dos seus pais e/ou à perturbação de desenvolvimento que tenham (mais ou menos incapacitante fisicamente)</p>
<p>Alguma vez notou situações de exclusão, discriminação ou bullying? Se sim, em que contexto ou situação?</p>	<p>Estas situações são cada vez mais raras (principalmente no Jardim de Infância) mas, quando observadas acontecem</p>

	sobretudo com crianças mais velhas e que não estejam habituadas a ter contato com essas crianças.
4º BLOCO: PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO	
Questões	Respostas
Que estratégias utiliza para incluir as crianças com perturbações do desenvolvimento no grupo de crianças, e nas atividades com os outros colegas?	Utilizo sobretudo estratégias que valorizam as diferenças, promovam a interação e o apoio mútuo entre todas as crianças. Isso cria um ambiente de aprendizagem enriquecedor e acolhedor para todas as crianças.
Depois da colocação de crianças com perturbações do desenvolvimento na sua sala, teve de alterar algum aspeto na sua prática pedagógica? Se sim, que aspeto(s)?	Sou o elemento facilitador de aprendizagem de todas as crianças, por isso, adapto-me às circunstâncias e às reais necessidades de cada uma. As estratégias adaptadas vão-se adaptando conforme os desafios que aparecem e os objetivos a atingir.
Quais os principais obstáculos/desafios que teve de enfrentar na sua prática pedagógica com crianças com perturbações do desenvolvimento? Como os conseguiu contornar?	Ao longo dos anos deparei-me com crianças com variadas perturbações de desenvolvimento, umas mais desafiantes que outras (espectro de autismo, por exemplo), levando-me a pesquisar, documentar, frequentar ações de formação específicas sobre o tema e, principalmente, para mim, dialogar com terapeutas e técnicos especializados que respondiam às minhas dúvidas e dificuldades que sentia. Esta troca de estratégias e diálogo constante é importantíssimo para o desenvolvimento das crianças com perturbações de desenvolvimento e a

	integração das mesmas na sala de atividades.
--	--

**ANEXO XVI - SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS (“MD”, “CO” E “BI”)
À ENTREVISTA**

1º Bloco: Dados biográficos			
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “MD”	RESPOSTAS DA “CO”	RESPOSTAS DA “BI”
Género	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	5 anos	3 anos	5 anos
2º Bloco: Preferência de Interação			
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “MD”	RESPOSTAS DA “CO”	RESPOSTAS DA “BI”
Com quem é que gostas mais de brincar aqui na tua escolinha? Porquê?	Com a “MF”. Porque é a minha melhor amiga.	Com a “MT”, ela às vezes porta-se mal, mas eu desculpo-lhe.	Com a “MF”, o “D”, a “MD” e com o “GO” e a “LZ”. Eles são bons amigos.
E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?	Com a “BI”. Porque ela é chata. Também não gosto de brincar com a “CL”, são as duas chatas.	Com o “L”. Por causa que ele às vezes bate aos outros.	Com a “BU” e com a “MI”. Porque não me apetece.
Quais são os meninos e as meninas que vais convidar (ou que convidaste) para a tua festa de anos?	A “BI”, a “MF”, o “D” e a “LZ”	A “BU”, a “MN”, a “MF”, a “MI” e a “BI”.	Todos os meninos da escola.
E, quais são os meninos e as meninas que não vais convidar (ou que não convidaste) para a	A “CL”, o “A” e a “MI”. Porque às vezes só batem e são chatos.	O “A”, o “V” e o “LO”. Por causa que eles estão só a bater aos outros também.	A “MI” e a “BU”. Porque não me apetece.

tua festa de anos? Porquê?			
3º Bloco: Desafios de Escolha			
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “MD”	RESPOSTAS DA “CO”	RESPOSTAS DA “BI”
Quais são os teus 3 melhores amigos/as aqui na escolinha?	A “LZ”, a “MF” e o “D”.	A “MT”, a “BU” e a “MD”.	A “MF”, o “D” e a “MD”.
Se pudesses escolher 3 amigos aqui da tua escolinha para ir brincar à tua casa, que amigos/as escolhias?	A “LZ”, a “MF”, o “D” e a “BI”.	A “MT”, a “MN” e a “BI”.	A “MF”, a “MD” e o “D”.
Se tivesses de oferecer uma prenda a um menino/a aqui da tua sala, quem escolhias?	A “LZ”.	A “MT”.	À “LZ”.

**ANEXO XVII SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS (“GA”, “BE” E “AR”)
À ENTREVISTA**

1º Bloco: Dados biográficos			
QUESTÕES	RESPOSTAS DO “GA”	RESPOSTAS DA “BE”	RESPOSTAS DA “AR”
Género	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	4 anos	4 anos	4 anos
2º Bloco: Preferência de Interação			
QUESTÕES	RESPOSTAS DO “GA”	RESPOSTAS DA “BE”	RESPOSTAS DA “AR”
Com quem é que gostas mais de brincar aqui na tua escolinha? Porquê?	Com a “MD”, com o “R” e com o “LO”. Porque eles são os meus amigos.	Com a “L”. Porque eu gosto de brincar com todos.	Com a “BE”, com o “MU”, o “FO”, a “L” e a “SO”. Porque sim.
E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?	Com o “FO”. Porque ele é que me bate e não gosta de mim.	Com a “MR”. Porque no autocarro ela faz barulho.	Com o “GA” e com o “FO”. Porque não.
Quais são os meninos e as meninas que vais convidar (ou que convidaste) para a tua festa de anos?	O “R”, a “MD” e o “MU”.	O “FO”, a “SI” (auxiliar de ação educativa) e a professora.	A “BE”, a “MD” e o “FO”.
E, quais são os meninos e as meninas que não vais convidar (ou que não convidaste) para a	O “FO” e a “MR”. Porque eles não gostam de mim.	A “MR”. Porque ela no autocarro outra vez faz barulho.	O “GA” não. Porque não, eu vou à casa da “BE”, a minha mãe deixou-me.

tua festa de anos? Porquê?			
3º Bloco: Desafios de Escolha			
QUESTÕES	RESPOSTAS DO “GA”	RESPOSTAS DA “BE”	RESPOSTAS DA “AR”
Quais são os teus 3 melhores amigos/as aqui na escolinha?	O “MU”, a “MD” e o “R”.	O “FO”, o “R” e o “GA”.	Eu sou amiga da “BE”, da “L” e da “SO”.
Se pudesses escolher 3 amigos aqui da tua escolinha para ir brincar à tua casa, que amigos/as escolhias?	O “GO”, o “R” e a “FA”.	O “FO”, o “R” e o “GA”.	A “MR”, a “BE” e o “MC”.
Se tivesses de oferecer uma prenda a um menino/a aqui da tua sala, quem escolhias?	A “SO”.	Uma prenda ao “GA” e o “GA” dá a mim.	Vou dar uma blusa à “BE”.

**ANEXO XVIII - SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS (“GO”, “LO” E
“MT”) À ENTREVISTA**

1º Bloco: Dados biográficos			
QUESTÕES	RESPOSTAS DO “GO”	RESPOSTAS DO “LO”	RESPOSTAS DA “MT”
Género	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	6 anos	5 anos	4 anos
2º Bloco: Preferência de Interação			
QUESTÕES	RESPOSTAS DO “GO”	RESPOSTAS DO “LO”	RESPOSTAS DA “MT”
Com quem é que gostas mais de brincar aqui na tua escolinha? Porquê?	Com o “MU”. É o meu melhor amigo.	Com a “LZ” e com a “MI”. Porque gosto.	A “CO” e a MN”. Porque ela gosta de mim, e porque somos primas.
E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?	A “MI”. Só nos bate.	O “D”. Porque não.	Com o “A” e com a “BU”. Porque eles me fazem mal.
Quais são os meninos e as meninas que vais convidar (ou que convidaste) para a tua festa de anos?	O “MU”, o “D”, a “MF”, a “MD”, a “LE”, o “A”.	A “LZ”, a “MI”, a “MF” e a “BI”.	A “LZ”, a “BI”, a “CO” e a “BU”.
E, quais são os meninos e as meninas que não vais convidar (ou que não convidaste) para a tua festa de anos? Porquê?	A “MI”, a “BE”, o “GA” e a “AR”. Porque não.	A “CL”. Porque não.	O “A”. Porque ele me bate.

3º Bloco: Desafios de Escolha			
QUESTÕES	RESPOSTAS DO “GO”	RESPOSTAS DO “LO”	RESPOSTAS DA “MT”
Quais são os teus 3 melhores amigos/as aqui na escolinha?	O “MU”, o “D” e a “MF”.	A “CO”, a “MT” e o “A”.	A “CO”, a “LZ” e a “MR”.
Se pudesses escolher 3 amigos aqui da tua escolinha para ir brincar à tua casa, que amigos/as escolhias?	O “D”, a “MF” e o “MU”.	A “MF”, a “MI” e a “BI”.	A “SA” e a “BU”, só vão as duas.
Se tivesses de oferecer uma prenda a um menino/a aqui da tua sala, quem escolhias?	Ao “D”.	Ninguém.	À “SA”.

ANEXO XIX- SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS (“MI”, “V” e “MU”) À ENTREVISTA

1º Bloco: Dados biográficos			
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “MI”	RESPOSTAS DO “V”	RESPOSTAS DO “MU”
Género	Feminino	Masculino	Masculino
Idade	6 anos	5 anos	6 anos
2º Bloco: Preferência de Interação			
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “MI”	RESPOSTAS DO “V”	RESPOSTAS DO “MU”
Com quem é que gostas mais de brincar aqui na tua escolinha? Porquê?	Com o “MU”, com o “D” e com a “MF”. Porque eu gosto dos meus amigos.	Com o “LO” e com o “A”. Porque gosto deles.	Com o “GO”. Porque o conheci primeiro.
E, com quem é que não gostas de brincar? Porquê?	Com o “V” e com o “LO”. Porque o “V” sempre me bate e às vezes não gosta de mim. Não gosto do “LO”, porque ele não me deixa brincar ao futebol.		A “MI”. Ela nos chateia e está-nos sempre a bater.
Quais são os meninos e as meninas que vais convidar (ou que convidaste) para a tua festa de anos?	A “BI”, a “CO”, a “MN” e a “CL”.	O “LO”, o “A”, a “MD”, a “BI” e a “MF”	O “GO” e a sala toda.
E, quais são os meninos e as	O “V” e o “LO”. É porque acho que o	A “BU”, a “CL”, a “CO”, a “MN” e	A “MI” e o “V”. Porque o “V” é

meninas que não vais convidar (ou que não convidaste) para a tua festa de anos? Porquê?	“V” e o “LO” sempre não gostam de mim.	mais ninguém. Porque não, elas vão rebentar os balões.	muito chato e grita aos nossos ouvidos. A “MI” é muito chata.
3º Bloco: Desafios de Escolha			
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “MI”	RESPOSTAS DO “V”	RESPOSTAS DO “MU”
Quais são os teus 3 melhores amigos/as aqui na escolinha?	A “CO”, a “MT” e a “MR”.	O “LO”, o “A”, a “MF”, o “D” e mais ninguém.	O “D”, o “GO” e a “MD”.
Se pudesses escolher 3 amigos aqui da tua escolinha para ir brincar à tua casa, que amigos/as escolhias?	A “L”, o “MU” e o “D”.	A “MF”, o “D” e o “LO”.	O “GO”, o “D” e a “MF”.
Se tivesses de oferecer uma prenda a um menino/a aqui da tua sala, quem escolhias?	À “CL”.	A ti e ao “LO”.	O “GO”.

**ANEXO XX - SÍNTESE DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS COM
PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO (“BE”, “MF”, “MI” E “LO”) À
ENTREVISTA**

1º Bloco: Dados biográficos				
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “BE”	RESPOSTAS DA “MF”	RESPOSTAS DA “MI”	RESPOSTAS DO “LO”
Género	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	4 anos	6 anos	6 anos	5 anos
2º Bloco: Brincar com as outras crianças				
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “BE”	RESPOSTAS DA “MF”	RESPOSTAS DA “MI”	RESPOSTAS DO “LO”
Gostas de brincar? E, gostas mais de brincar sozinho/a ou com os outros meninos/as? Porquê?	Sim. Com os outros meninos. Porque sim.	Com os outros meninos. Para não estar assim sozinha a brincar.	Eu gosto de brincar com os amigos. É porque eu acho que eles são meus amigos.	Sim. Com os outros meninos.
Quem são os meninos ou meninas com quem mais gostas de brincar? Se preferir brincar com as outras crianças.	Com o “GO”, com a “AR”, com a “SO”.	A “MD”, a “CL” e o “D”.	Com a “CL”, a “BI” e a “LE”.	Com o “V”.
Quando pedes para brincar com outro menino/a, ele/ela deixa-te	Eles não deixam brincar. O “GO” não deixa brincar.	Deixam-me brincar.	Sim, são meus amigos.	Sim.

brincar ou diz-te que não quer brincar contigo?				
3º Bloco: Possíveis situações de exclusão da criança com Perturbação do Desenvolvimento				
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “BE”	RESPOSTAS DA “MF”	RESPOSTAS DA “MI”	RESPOSTAS DO “LO”
Os outros meninos/as costumam brigar muitas vezes contigo? Alguma vez algum menino/a te bateu? E, algum/a costuma gozar contigo?	Não. Não. Nunca.	Sim, há uma que me está sempre a chatear. Sim, a “MD” hoje bateu-me. Não.	Sim. O “A”, quando a gente estava na rua a brincar, ele me bateu. Sim.	Sim. A “MI” uma vez bateu-me nas costas na rua. Não.
Já alguma vez tiveste medo de os outros meninos ou meninas te fazerem mal? Se sim, Porquê?	Sim. Tenho medo que eles não deixam brincar.	Nunca.	Sim, é porque acho que eles não gostam de mim.	Não.
4º Bloco: Perspetiva da criança com Perturbação do Desenvolvimento sobre o contexto educativo				
QUESTÕES	RESPOSTAS DA “BE”	RESPOSTAS DA “MF”	RESPOSTAS DA “MI”	RESPOSTAS DO “LO”
Gostas de vir para a escolinha todos os dias? Porquê?	Sim. Porque eu gosto todos os dias.	Gosto. Para brincar e ajudar a professora.	Sim, porque eu gosto de vir na escola com a mãe e com o pai, para brincar.	Sim. Porque sim.

Gostas de estar com os outros meninos/as? E, com as professoras? Porquê?	Sim. Sim. Porque eu gosto de brincar.	Sim. Sim. Porque eu ajudo às vezes a professora e brinco com os outros meninos.	Sim. Sim. Porque eu gosto da professora e dos meus amigos.	Sim. Sim. Porque sim.
Quando precisas de ajuda, aqui na escolinha, quem é que te ajuda sempre?	Eles não arrumam comigo, eu só arrumo sozinha.	A “CL”, a “MI”, a “BI”.	A professora e a “MJ” (auxiliar de ação educativa).	O “V” e eu.
Queres dizer mais alguma coisa, sobre o que gostas mais ou não gostas aqui na escolinha?	Não.	Eu gosto da comida aqui na escola, é boa. Eu gosto muito da escola, é o meu local favorito.	Não.	Eu gosto do “V” e do “A”, e também da “BU”.